

ⴰⵏⵎⵎⴰⵍ

ⵏ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ

دليل

مدرِّسة ومدرِّس اللغة الأمازيغية

سلك التعليم الابتدائي

ⵎⵃⵎⵎⴷ ⵍⴱⵖⴷⴰⴷⵉ
ⴼⴰⵟⵉⵎⴰ ⴰⴳⵏⴰⵡ
ⵄⴱⴷⵙⵍⴰⵎ ⵅⴰⵍⴰⴼⵉ
ⴱⵏⵄⵉⵙⴰ ⵢⵛⵛⵓ
ⴱⵓⵛⵔⴰ ⵍⴱⵔⴽⴰⵏⵉ
ⴽⴰⵎⴰⵍ ⵓⵇⵇⴰ
ⵄⵍⵉ ⵎⵓⵔⵉⴼ

محمد البغدادي
فاطمة أڭناو
عبد السلام خلفي
بنعيسى يشو
بوشرى البركاني
كمال أقا
علي موريف

ⴰⵏⵎⵎⴰⵍ ⵏ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ
ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ
ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ

دليل مدرِّسة ومدرِّس اللغة الأمازيغية

سلك التعليم الابتدائي



ⴰⵏⵎⵎⴰⵍ ⵏ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ
ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ
ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ

دليل مدرِّسة ومدرِّس اللغة الأمازيغية

سلك التعليم الابتدائي

مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

2017

منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
سلسلة دلائل رقم : 6

الكتاب : **دليل مدرِّسة ومدرِّس اللغة الأمازيغية**
إعداد : محمد البغدادي، فاطمة أكناو، عبد السلام خلفي، بنعيسى يشو، بوشرى البركاني، كمال أقا، علي موريف
الإيداع القانوني : 2017MO2637
ردمك : 978-9954-28-250-2
المطبعة : المعارف الجديدة – الرباط

فهرس المحتويات

شكر وتنويه

نتقدم، نحن مؤلفي دليل مدرِّسة ومدرِّس اللغة الأمازيغية، سلك التعليم الابتدائي، بجزيل الشكر والامتنان إلى كل الذين ساهموا، من قريب أو بعيد، في إنجاز هذا العمل البيداغوجي على ما بذلوه من مجهودات من أجل إخراجه إلى حيز الوجود، ونخص بالذكر الباحثتين هنو لعرج ومريم الدمناتي وكلاًّ من الأستاذ محفوظ أسمهري الباحث بمركز الدراسات التاريخية والبيئية الذي عزز الدليل بمصوغة حول "البُعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الأمازيغية" والأستاذ أحمد المنادي الباحث بمركز الدراسات الفنية والتعابير الأدبية والإنتاج السمعي البصري الذي ساهم بدوره بمصوغة حول "الثقافة والأدب الأمازيغيين"، دون أن ننسى مديرة وباحثي وباحثات مركز التهيئة اللغوية على المساعدات التي قدموها لنا في مجال المعجم والمصطلحية الأمازيغيين، وكذا السيد مدير مركز الترجمة والتوثيق والنشر والتواصل والسيدة نادية قيدي اللذين نشكرهما على مجهوداتهما من أجل الإخراج الطباعي للعمل.

ⴰⵙⵏⵉⵎⵎⵔ

ⴰⵔ ⵏⵙⵏⵉⵎⵎⵉⵔ, ⵏⴽⴽⵏⵉ ⵉⵎⴰⵔⴰⵜⵏ ⵏ ⵓⵏⵎⵎⴰⵍ ⵏ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⴰⴽⴽⵯ ⵡⵉⵏⵏⴰ ⴰⵏⵖ ⴳ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵏ ⵜⵡⵓⵔⵉ ⴰⴷ, ⵙⵍⴰⵡⵏ ⴰⴽⴽⵯ ⵜⴰⵎⵔⵣⵓⵜ ⵀⵏⵏⵓ ⵍⵄⵔⵊ ⴷ ⵜⵎⵔⵣⵓⵜ ⵎⵔⵢⴰⵎ ⴷⵎⵏⴰⵜⵉ ⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵎⵃⴼⵓⴹ ⴰⵙⵎⵀⵔⵉ, ⴰⵎⵔⵣⵓ ⴳ ⵡⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵜⵖⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵎⵣⵔⵓⵢⵉⵏ ⴷ ⵜⵡⵏⵏⴰⴹⵜ, ⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵃⵎⴰⴷ ⵍⵎⵓⵏⴰⴷⵉ, ⴰⵎⵔⵣⵓ ⴳ ⵡⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵜⵖⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵏⴰⵥⵓⵕⵉⵏ, ⴷ ⵉⵡⵏⵏⴰ ⵉⵙⴽⵍⴰⵏⵏ ⴷ ⵜⵙⵢⴰⴼⵓⵜ ⵜⵉⵙⵍⵉⵥⵕⵜ; ⴰⴷ ⵓⵔ ⵏⵜⵜⵓ ⴰⴷ ⵏⵙⵏⵉⵎⵎⵔ ⵜⴰⵏⴱⴷⴰⴷⵜ ⴷ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⴷ ⵜⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⵏ ⵡⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵓⵙⵎⵙⴰⵙⴰ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵅⴼ ⵜⵡⵉⵔⵙⵉ ⴰⵏⵖ ⴼⴽⴰⵏ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵜⵙⵏⵉⵔⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴷ ⵓⵏⴱⴷⴰⴷ ⵏ ⵡⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵓⵙⵓⵖⵍ ⴷ ⵓⵏⵜⴰⵎ ⴷ ⵜⵥⵕⵉⴳⵜ ⴷ ⵓⵎⵢⴰⵡⴰⴹ, ⴷ ⵎⴰⵙⵙⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⵇⵉⴷⴷⵉ ⵅⴼ ⵜⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙⵏ ⵏⵏⴰ ⵙⵙⴽⵔⵏ ⴳ ⵓⵙⵉⴳⴳⵣ ⵏ ⵓⵏⵎⵎⴰⵍ ⴰⴷ.

ⵜⴰⵣⵡⴻⵔⵜ

مقدمة

تم إدراج اللغة الأمازيغية، باعتبارها مادة دراسية في سلك التعليم الابتدائي، بالمنظومة التربوية المغربية، انسجاما مع ما جاءت به المرجعيات المؤسسة لهذا الإدراج، بمختلف مستوياتها، والتي تنص في مجملها على ضرورة تظافر الجهود بين المؤسسات الوطنية المعنية قصد توفير الظروف المناسبة لهذا الإدراج، سواء تعلق الأمر بتهيئة اللغة وإنتاج المراجع الأساسية فيها، أو بوضع وإعداد العدة البيداغوجية من دعامات ديداكتيكية وحوامل بيداغوجية كفيلة بتحقيق هذه الغاية.

ويأتي هذا الدليل لترصيد المكتسبات السابقة في مجال تعليم اللغة الأمازيغية، وفي مرحلة دقيقة تم فيها ترسيم اللغة الأمازيغية في الدستور المغربي الحالي(2011). كما يندرج في سياق إصدار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030) للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي التي أولت اهتماما كبيرا لمجال التمكّن من اللّغات في الرافعة الثالثة عشرة منها. وعلى مستوى اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة رسمية، أوصت الرؤية بضرورة تطوير وضعها في المدرسة، وتوطيد المكتسبات التي تحققت في مجال تعليمها وتعلمها، من خلال مواصلة المجهودات الرامية إلى تهيئتها لسنيا وبيداغوجيا، كما جاء في المشروع المندمج رقم7 الخاص بتطوير النموذج البيداغوجي، والوارد ضمن حافظة المشاريع المندمجة التي تشتغل عليها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، والهادفة إلى تفعيل الرؤية الاستراتيجية.

ويهدف هذا الدليل العملي المُوجّه إلى مدرسات ومدرسي اللغة الأمازيغية المُمارسين بسلك التعليم الابتدائي إلى تعزيز وتنمية قدراتهم المهنية للقيام بالمهام المنوطة بهم، خاصة ما يتصل بتخطيط وتدبير وتقييم وتقويم أنشطة اللغة الأمازيغية، وتمكينهم من امتلاك الطرائق والاستراتيجيات الكفيلة بتنمية وتطوير الكفاية التواصلية لدى المُتعلمين والمُتعلمات في شقيْها الشفوي والكتابي.

وفضلا عن ذلك، يتوخى هذا الدليل المُساهمة في التكوين الذاتي للأطر التربوية للغة الأمازيغية، ودعم وتعزيز رصيدهم المعرفي في جملة من القضايا ذات الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية وثقافتها، لذا يمزج في محتوياته بين المضامين ذات الطابع النظري والعملي الإجرائي، والمضامين المعرفية ذات الصلة بالأمازيغية في مجالات التاريخ والحضارة والأدب والثقافة.

يتكون هذا الدليل من ثلاثة فصول وملحقين ومسرد للمصطلحات البيداغوجية، وقائمة بيبليوغرافية لأهم الكتب والمقالات التي اعتمدت في تأليفه، وأخرى مساعدة لتعميق معارف المدرس(ة) في المجالات وثيقة الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية.

يقدم الفصل الأول المرجعيات المؤسّسة والتربوية والتنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية، كما يبرز أهم الوظائف التي تترتب عن تدريسها انطلاقا من تلك المرجعيات، مع توضيح الكيفية التي تم بها تأهيل وتهيئة هذه اللغة لسنيا على مستويات تدبير الحرف والقواعد الإملائية والمعجم لتيسير عملية تعليمها وتعلّمها. كما يشرح ويفسر الطريقة المتبعة بيداغوجيا لتدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية.

ومن أجل تمكين المدرسين والمدرسات للغة الأمازيغية والفاعلين عموما من امتلاك الطرائق والاستراتيجيات الكفيلة بتعليم وتعلّم هذه اللغة، لاسيّما تلك المرتبطة بتنمية وتطوير الكفاية التواصلية لدى المُتعلمين والمُتعلمات في شقيْها الشفوي والكتابي، يعالج الفصلان الثاني والثالث الطرائق والاستراتيجيات الخاصة بكل شق على حدة.

يركز الفصل الثاني المخصص للشق الشفوي من الكفاية التواصلية في البداية على أهم المفاهيم ذات الصلة بمقاربة التدريس بالكفايات، من خلال التعريف بالكفاية التواصلية في شقها الشفوي، بمكونيه الفهم والتعبير من الناحية النظرية معززة بدروس نموذجية لتدبير وتقويم مهارتي الاستماع والتحدث.

ويعالج الفصل الثالث المخصص للشق الكتابي من الكفاية التواصلية بمكونيه الفهم والإنتاج أهم الجوانب النظرية لتدريس مهارتي القراءة والكتابة، إذ يركز، على مستوى تعلم القراءة للمبتدئين، على المركبات الخمس للقرائية المتعارف عليها دوليا والمتمثلة في: الوعي الصوتي، والمبدأ الأبجدي، والطلاقة، والمعجم أو "الحصيلة اللغوية"، والفهم معززة بأمثلة توضيحية. كما يقدم نماذج لكيفية تنمية استراتيجيات القراءة عند المتقدمين عبر مراحلها الثلاث، ما قبل وأثناء وما بعد القراءة بنوع من المزج بين البعدين النظري والعملي.

أما على مستوى تنمية مهارة الكتابة، يستعرض الدليل أهم الخلاصات التي توصلت إليها الأبحاث في هذا المجال. ويقدم الأنشطة البيداغوجية الكفيلة بتحقيق نماء هذه المهارة عبر المستويات التقني والتدريبي والإنتاجي معززة بدروس نموذجية لتدبير هذه الأنشطة. كما يقدم جُملةً من الأنشطة الداعمة من نحوٍ وصرفٍ وأنشطةٍ ترفيهيةٍ، بهدف تنمية الكفاية التواصلية، بشقيْها الشفوي والكتابي، على مستوى المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة. ويقترح الدليل شبكات للتحقق من مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من تحقق الكفاية التواصلية.

ومن أجل مساهمة هذا الدليل في التكوين الذاتي للأطر التربوية للغة الأمازيغية، ودعم وتعزيز رصيدهم المعرفي في جملة من القضايا ذات الصلة بالبعدين الثقافي والحضاري للغة الأمازيغية، تم تذييله بملحقين الأول حول البُعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الأمازيغية، والثاني حول مجال الثقافة والأدب الأمازيغيين. ويشكل هذان الملحقان وثيقتين مُكمّلتين من الناحية المعرفية، من شأنهما تيسير عمل المدرس(ة)؛ نظراً لما تضمّنته من مُعطيات ومعارف يحتاجها أثناء تدبير وضعيات تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية.

وهكذا، يكون هذا الدليل العملي أداةً مُساعدة للمدرّس(ة) في القيام بمهامه التعليمية، ومساهمة علمية في مسار تمكين عموم المُمارسين والفاعلين التربويين من تملّك نظرة شاملة حول مختلف المرجعيات التي أُسّس عليها إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، وعن أهم التدابير والإجراءات التنظيمية واللغوية والبيداغوجية المُتّخذة في سبيل تيْسير هذا الإدراج.

والمأمول أن يشكل هذا الدليل قيمةً مضافةً للتراكم النوعي الحاصل على مستوى تطوير المُمارسات التعليمية في اللغة الأمازيغية، ولاسيّما ما يرتبط منها بالشق المهني، وبتحقيق جودة التعلّمات.

المؤلفون

ⴰⵎⴰⴳⵔⴰⴷ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ

ⵉⵙⴰⵖⵓⵍⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

الفصل الأول

مرجعيات تدريس اللغة الأمازيغية

تمهيد

يستمد إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية المغربية مرجعيته من العديد من النصوص ذات البعد الاستراتيجي كالخطب الملكية والظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، كما يجد هذا الإدراج مسوغاته في العديد من الوثائق ذات البعد التربوي كما هو الحال مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000) ومنهاج اللغة الأمازيغية المتضمّن في الكتاب الأبيض (2002)، ووثائق أخرى ذات طابع تنظيمي، تتجلى أساسا في اتفاقية الشراكة بين المعهد ووزارة التربية الوطنية، وكذا في مختلف المذكرات والقرارات التنظيمية الصادرة عن ذات الوزارة. وقد تعزز وضع اللغة الأمازيغية بأسمى وثيقة تتمثل في دستور المملكة لسنة (2011)، الذي بوأها مكانة اللغة الرسمية للدولة إلى جانب اللغة العربية.

خولت هذه المرجعيات للغة الأمازيغية مكانة ضمن المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، ومكّنتها من جملة من الوظائف التي يمكن أن نستشفها من خلال استقرائنا لتلك المرجعيات. فما هي هذه المرجعيات؟ وما هي هذه الوظائف؟ وما هي التدابير التي تم القيام بها لتأهيل اللغة الأمازيغية قصد تسهيل عملية تعليمها وتعلّمها؟ وكيف تم تدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية؟

1. المرجعيات المؤسسة لتدريس اللغة الأمازيغية

1.1. الوثيقة الدستورية

يعد دستور 2011 أول وثيقة دستورية تمنح اللغة الأمازيغية وضع اللغة الرسمية للدولة المغربية بمقتضى الفصل الخامس الذي ينص على ما يلي:

> "تعد الأمازيغية أيضا لغة رسمية للدولة باعتبارها رصيدا مشتركا لجميع المغاربة بدون استثناء" .
>
> (دستور 2011، الفصل الخامس، الفقرة الثالثة)

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة الأمازيغية قد تمكنت من تبوء مكانة اللغة الرسمية للدولة المغربية بفضل تضافر عدة عوامل من بينها:

- ✓ قرار الدولة المغربية تبني منظور جديد للثقافة ولتعليم اللغات يتوافق وغاية تحقيق المشروع المجتمعي الديمقراطي المنشود القائم على تأكيد الاعتبار للشخصية الوطنية ورموزها اللغوية والثقافية والحضارية؛
- ✓ الدعم المؤسساتي القوي الذي حظيت به المسألة اللغوية في المغرب بشكل عام، وعلى نحو خاص مسألة اللغة الأمازيغية وعلى أعلى مستوى (الخطب الملكية)؛
- ✓ التراكم الأكاديمي والعلمي والبيداغوجي الحاصل على مستوى تهيئة وإعداد اللغة الأمازيغية وتنميط حرفها وتدريسها، وذلك منذ إدراجها في النظام التربوي المغربي سنة 2003.

1. 2. الخطب الملكية

يعتبر خطاب العرش لـ 30 يوليوز 2001 من الخطب الملكية الأولى التي مهدت للإدراج الفعلي للغة الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين، ومما جاء في هذا الخطاب ما يلي:

"...إدراج الأمازيغية لأول مرة بالنسبة لتاريخ بلادنا في المنظومة التربوية الوطنية...وحرصا منا على تقوية دعائم هويتنا العريقة؛ واعتبارا منا لضرورة إعطاء دفعة جديدة لثقافتنا الأمازيغية، التي تشكل ثروة وطنية، لتمكينها من وسائل المحافظة عليها والنهوض بها وتنميتها؛ فقد قررنا أن نحدث، بجانب جلالتنا الشريفة، وفي ظل رعايتنا السامية، معهدا ملكيا للثقافة الأمازيغية، نضع على عاتقه، علاوة على النهوض بالثقافة الأمازيغية، الاضطلاع بجانب القطاعات الوزارية المعنية بمهام صياغة وإعداد ومتابعة عملية إدماج الأمازيغية في نظام التعليم ".

(مقتطف من خطاب 30 يوليوز 2001)

وفي خطاب أجدير لـ 17 أكتوبر 2001 الذي وضع فيه جلالته الطابع الشريف على الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، تم التأكيد على أن الأمازيغية "مسؤولية وطنية" و"ملكٌ لكل المغاربة بدون استثناء"، فتم ربط الحفاظ عليها والنهوض بها بالمشروع "المجتمعي الديموقراطي الحداثي" الذي ينشد المغرب تحقيقه في مختلف المجالات التربوية والاجتماعية والثقافية والإعلامية الوطنية. كما حدد فيه المهام المنوطة بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

"...وفي هذا السياق فان قيام المعهد الملكي للثقافة الامازيغية بالمهام المنوطة به في الحفاظ على الامازيغية والنهوض بها وتعزيز مكانتها في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والاعلامي الوطني من شأنه أن يعطيها دفعة جديدة كتراث وطني يعد مبعث اعتزاز لكل المغاربة" .

(مقتطف من خطاب 17 أكتوبر 2001)

كما أن اللغة الأمازيغية تبوأت مركز الصدارة ضمن المرتكزات السبع التي استند عليها خطاب 09 مارس 2011 والذي مهد للتعديل الدستوري، حيث جاء فيه ما يلي:

" ...أولا: التكريس الدستوري للطابع التعددي للهوية المغربية الموحدة، الغنية بتنوع روافدها، وفي صلبها الأمازيغية، كرصيد لجميع المغاربة".

(مقتطف من خطاب 09 مارس 2011)

1. 3. الظهير المُحدث والمُنظِّم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

شكل إحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، بمناسبة خطاب أجدير في 17 أكتوبر 2001، مرجعية أساسية أخرى تتضمن الأسباب الموجبة للنهوض بهذه الثقافة. وقد نص هذا الظهير على جملة من المبادئ التي تتوخى إعادة الاعتبار للغة والثقافة الأمازيغيتين والنهوض بهما بوصفهما مكونين أساسيين من مكونات الهوية المغربية، كما حددها هذا الظهير فيما يلي:

"إعداد خطط بيداغوجية في التعليم العام وفي جزء البرامج المتعلق بالشأن المحلي والحياة الجهوية، وكل ذلك بانسجام مع السياسة العامة التي تنهجها الدولة في ميدان التربية الوطنية".

الفقرة الرابعة من المادة الثالثة من الظهير الشريف رقم 299-01-1 (17 أكتوبر 2001)

وهكذا تضمن الظهير القاضي بإحداث وتنظيم هذا المعهد المواد والأحكام ذات العلاقة بالمهام المسندة إليه في مجال التعليم والتكوين وإنتاج الحوامل البيداغوجية. كما نص على ضرورة الاشتغال على نحو تشاركي مع باقي المؤسسات العمومية المعنية بهذه المجالات.

المشاركة "بتعاون مع السلطات الحكومية والمؤسسات المعنية في تنفيذ السياسات التي تعتمدها جلالتنا الشريفة وتساعد على إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية".

المادة الثانية من الظهير الشريف رقم 299-01-1 (17 أكتوبر 2001)

ولم يقتصر إدراج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية على هذه المرجعيات المُؤسِّسة فقط، بل اعتمد كذلك على مجموعة من المرجعيات التربوية وهي: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، منهاج اللغة الأمازيغية الوارد في الكتاب الأبيض، والمرجعيات التنظيمية المتمثلة في اتفاقية الشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية والمذكرات الوزارية.

2. المرجعيات التربوية

نقدم في هذه الفقرة المرجعيات التربوية ذات الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية وهي الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومنهاج اللغة الأمازيغية المتضمن في الكتاب الأبيض.

1.2. الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين الوثيقة التربوية الأولى التي تشير إلى اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية. وقد اقتصرت هذه الوثيقة على تخويل اللغة الأمازيغية وظيفة الاستئناس لتعلم اللغة العربية. وقد تم تعميق التصور الوارد فيه في النصوص المؤسسة السالفة الذكر خاصة الظهير الملكي المحدث والمنظم

للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. ومع ذلك يمكن أن نشير إلى أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين جاء بمقاربة تربوية تتوخى:

"تأصيل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة؛ ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية".

الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000)

وقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على أن إصلاح نظام التربية والتكوين، لا يمكن تحقيقه دون الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المسلمات من أهمها:

"جعل المتعلم بوجه عام، والطفل بوجه خاص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية والتكوينية" وذلك من خلال مدرسة مغربية وطنية جديدة "مفعمة بالحياة ومفتوحة على محيطها وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي".

الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000)

وشكلت هذه الفلسفة المنطلق الأساس الذي بني عليه منهاج اللغة الأمازيغية الوارد في الكتاب الأبيض (يونيو 2002)، ولاسيما ما يتّصل منها بتأصيل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، وكذا انفتاح المدرسة المغربية على محيطها، حيث عمل المنهاج على ترجمة هذا التصور إلى غايات ومبادئ واختيارات وتوجهات عامة، والتي على أساسها سيتم إدراج اللغة الأمازيغية وثقافتها في المنظومة التعليمية المغربية.

2.2. منهاج اللغة الأمازيغية الوارد في الكتاب الأبيض

جاء الكتاب الأبيض الذي أعدته وزارة التربية الوطنية (2000) لأجرأة السياسة التربوية التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تشكل فيه مراجعة المناهج والكتب المدرسية من المداخل الأساسية لتنزيل الإصلاح المنشود. وقد وضع الكتاب الأبيض في تصوره العام وفق مقاربة تستهدف تحقيق الغايات الكبرى المُحدِّدة لنظام التربية والتكوين، خاصة منها ما يتعلق بالتربية على قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

من الناحية البيداغوجية، اعتمد الكتاب الأبيض على المقاربة بالكفايات باعتبارها مقاربة جديدة تمكن المتعلم والمتعلمة من الكفايات التي من شأنها مساعدتهما على حل الوضعيات المشكلة التي تواجههما في مسارهما المدرسي والحياتي، وتشمل هذه الكفايات المستويات التواصلية والثقافية والمنهجية والاستراتيجية والتكنولوجية. وقد وضع منهاج اللغة الأمازيغية تماشيا مع التصور الوارد في الكتاب الأبيض المشار إليه أعلاه، حيث نص على المستوى التربوي على الاعتزاز بالانتماء، والتربية على قيم المواطنة، وتشجيع الابداع، والاستقلالية الفكرية، كما جاء في الفقرة المتعلقة بالغايات والمبادئ داخل منهاج اللغة الأمازيغية:

"تقوية الوعي بالذات المغربية، ومقومات الشخصية الوطنية قصد تنمية ملكات الإبداع انطلاقا من الذات والخروج من التبعية الفكرية وترسيخ روح المواطنة المغربية".

(الكتاب الأبيض، منهاج اللغة الأمازيغية 2002)

ولم يقتصر المنهاج عند هذا الحد، بل حدد جملة من الغايات والمبادئ الأخرى ذات البعد الثقافي الحضاري التي يتوخى تحقيقها، في نظامنا التعليمي بمختلف أسلاكه، التي منها تطوير قدرات المتعلمين وكفاياتهم الثقافية والحضارية المغربية في بعدها الأمازيغي، والانفتاح على الثقافات العالمية من أجل ضمان انخراطهم الفعلي في مجالات الحياة العامة، مع تمثلهم للمستجدات التكنولوجية والعلمية. ويترجم المنهاج هذه الغايات والمبادئ كما يلي:

"تمكين المتعلمين من الانخراط بفعالية أكبر في مختلف مجالات الحياة والإلمام بالبعد الأمازيغي للثقافة والحضارة المغربيتين، مع التفتح على الثقافات والحضارات الأخرى والتعامل إيجابيا مع المستجدات العلمية والتكنولوجية".

(الكتاب الأبيض، منهاج اللغة الأمازيغية 2002)

وحتى يتمكن منهاج اللغة الأمازيغية من المساهمة في تحقيق هذه الغايات والمبادئ الكبرى التي أُعلن عنها والمشار إليها أعلاه، اعتمد جملة من الاختيارات والتوجهات ذات البعد البيداغوجي الكفيل بتمكين المتعلم والمتعلمة من الكفاية التواصلية في شقيها الشفوي والكتابي، وكذا ذات البعد التدبيري للغة الذي يتبنى مقاربة تدرجية في بناء اللغة المعيار، باستثمارمختلف أوجه اللغة الأمازيغية، واعتماد المعجم المشترك مع إغنائه بمعجم جديد يغطي النقص الحاصل في اللغة، كما هو مبين أسفله.

- تمكين المتعلمين من اللغة الأمازيغية نطقا وقراءة وكتابة؛
- وضع كتب مدرسية موحدة، يتم تكييف معجمها، كلما كان ذلك ضروريا، مع الخصوصية الجهوية للغة؛
- الانطلاق في وضع منهاج اللغة الأمازيغية من اللهجات الأمازيغية مع العمل بالتدريج على بناء لغة معيارية موحَّدة.

(الكتاب الأبيض، منهاج اللغة الأمازيغية 2002)

أما فيما يخص المستفيدين من تعلم اللغة الأمازيغية، فيتعلق الأمر بجميع المتمدرسين (ناطقين بالأمازيغية وغير ناطقين بها) في مختلف الأسلاك التعليمية وفي كافة أرجاء الوطن. وهكذا، فقد ركز المنهاج على ضرورة :

- تعميم تدريس اللغة الأمازيغية لجميع المتمدرسين في مجموع التراب الوطني وفي مختلف الأسلاك التعليمية مع مراعاة خصوصيات المتعلمين.

(الكتاب الأبيض، منهاج اللغة الأمازيغية 2002)

وقد تعزّز هذا الوضع بتنصيص الرؤية الإستراتيجية للإصلاح التي أعدها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي على إلزامية اللغة الأمازيغية في مستويات التعليم الابتدائي كافة (الرافعة 13 من الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2030/2015).

ونظراً لما يستلزمهُ التصور التربوي المحدد في المنهاج من تدابير وإجراءات على المستوى التنظيمي، فقد باشرت الوزارة الوصية منذ 2003 عدداً من العمليات الأساسية شكلت ما يُمكن تسميتهُ بالمرجعيات التنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية.

3. المرجعيات التنظيمية

استنادا إلى النصوص المؤسسة وإلى الغايات والمبادئ والاختيارات والتوجهات العامة المحددة في منهاج اللغة الأمازيغية، تم اتخاذ جملة من الإجراءات التدبيرية تمثلت على الخصوص في توقيع اتفاقية إطار للشراكة بين مؤسسة المعهد والوزارة الوصية، وكذا في إصدار ترسانة مهمة من المذكرات الوزارية بالإضافة إلى عدد من القرارات والمراسيم والإجراءات الأخرى ذات الطابع التدبيري أو التربوي.

1.3. اتفاقية إطار للشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية

تم توقيع اتفاقية إطار للشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية في 26 يونيو 2003. وقد جاءت هذه الاتفاقية لكي تضع الإطار العام للتعاون والشراكة بين وزارة التربية الوطنية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ولتحدد دور الأطراف المعنية في مجال تدريس اللغة الأمازيغية في مجالات وضع خطط عمل مشتركة للنهوض بتدريس اللغة الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين وبحث سبل أجرأتها وتقويمها وتطويرها. كما هو وارد في المادة الأولى المخصصة لموضوع الاتفاقية:

- إعداد الدراسات والأبحاث التربوية المتعلقة بتدريس اللغة والثقافة الأمازيغيتين، ووضعها رهن إشارة الأطر التعليمية والتربوية المعنية؛
- إعداد المناهج والبرامج والكتب والوسائل والوسائط الديداكتيكية المتعلقة باللغة والثقافة الأمازيغيتين، والحرص على تحيينها؛
- ضمان التكوين الأساسي والمستمر للأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية؛
- تبادل الخبرات ونتائج البحوث التي يقوم بها الطرفان في مجال تطوير مناهج تعليم اللغة الأمازيغية وتيسير سبل استعمالها كل في مجال اختصاصه؛
- تنظيم ندوات وأيام دراسية مشتركة حول القضايا المتعلقة باللغة والثقافة الأمازيغيتين

(اتفاقية الشراكة ، الموقعة في 26 يونيو 2003)

إضافة إلى المهام المشتركة بين الطرفين والمشار إليها أعلاه، تتكلف الوزارة بحصر اللوائح الخاصة بالمدارس والمستويات الدراسية وعدد المستفيدين من الدورات التكوينية من مفتشين وأساتذة، إضافة إلى توفير الموارد اللوجستيكية والمادية الكفيلة بتغطية الجوانب التنظيمية والتأطيرية. أما المعهد فيسهر على إعداد وإنتاج الأدوات والوسائل البيداغوجية والمعدات الديداكتيكية، وإصدار المعاجم والقواميس المتخصصة مع الإشراف على تأطير الدورات التكوينية.

2.3 .المذكرات الوزارية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية

أصدرت وزارة التربية الوطنية منذ 2003 مذكرات وزارية صاحبت عملية تدريس اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الابتدائي على مستويات الإدراج، والتكوين، وتدبير استعمالات الزمن والتعميم وتسريع وتيرته على المستويين الأفقي والعمودي.

في ما يلي جدول لبعض المذكرات الوزارية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية.

مذكرة رقم	تاريخها	موضوعها	مضمونها
108	01 شتنبر 2003	إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية	التنصيص على الشروع في الإدماج؛ تدبير المنهاج داخل الفصول الدراسية؛ الدعوة إلى ضمان انخراط الأساتذة المكونين في تدريس اللغة الأمازيغية؛ العمل على تكثيف وتنويع أنشطة التأطير؛ بلورة اقتراحات كفيلة بالارتقاء بتدريس الأمازيغية.
82	20 يوليوز 2004	تنظيم الدورات التكوينية في بيداغوجيا وديداكتيك اللغة الأمازيغية	تحيين الخريطة المدرسية المعنية بتدريس الأمازيغية؛ تحديد تواريخ وعدد دورات التكوين.
90	19 غشت 2005	تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية وتكوين أساتذتها	التنصيص على الإدماج الفعلي والجدي للغة الأمازيغية في المنظومة التربوية؛ العمل على إدراج الثقافة الأمازيغية في المناهج التربوية للمواد الدراسية الأخرى؛ ضمان التأطير والمراقبة التربوية؛ ضمان استمرار وتوسيع الأمازيغية أفقيا وعموديا؛ تنظيم ثلاث دورات تكوينية في السنة، مدة كل واحدة منها خمسة أيام.
130	12 شتنبر 2006	تنظيم تدريس الأمازيغية وتكوين أساتذتها	اقتراحات على ضوء نتائج تقييم وضعية تدريس الأمازيغية خلال ثلاث سنوات: وضع تنظيم جديد للزمن الدراسي في مختلف مستويات التعليم الابتدائي، وتنظيم بنيوي أسبوعي لمكونات درس اللغة الأمازيغية، وتنظيم مكونات المنهاج في أسدوسي السنة الدراسية؛ تدابير إجرائية على المستويين الجهوي والإقليمي؛ إدماج اللغة الأمازيغية في برامج التكوين الأساسي لمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.
133	12 أكتوبر 2007	إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية	ترصيد مضامين المذكرة 130 في مجال: تنظيم الزمن الدراسي؛ الإجراءات المعتمدة لتوسيع شبكة تدريس الأمازيغية على مختلف المستويات (المركزي والجهوي والإقليمي والمحلي).
116	26 شتنبر 2008	تنظيم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية	إجراءات تسريع وتيرة التعميم على مختلف المستويات (المركزي والجهوي والإقليمي والمحلي)؛ تنظيم دورات تكوينية لفائدة هيأة الإدارة والخلايا الجهوية؛ الالتزام بالساعات الثلاث المخصصة للأمازيغية؛ إخضاع تعلم الأمازيغية لنظام التقويم المعتمد في باقي المواد.
12/95	9 يوليوز 2012	تسريع وتيرة تدريس اللغة الأمازيغية بسلك التعليم الابتدائي	توسيع قاعدة تدريس اللغة الأمازيغية واعتماد صيغة الأستاذ(ة) المتخصص وجعله قارّاً في البنية التربوية للوزارة.

وتعزيزا لترسيخ تدريس اللغة الأمازيغية وتعميمها في المسارات الدراسية وتكوين أطرها، أصدرت الوزارة الوصية قرارا وزيريا لتنظيم امتحانات الولوج والتخرج من مراكز التكوين، ومرسومين يتعلقان بإحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

3.3. القرارات والمراسيم الوزارية

بالإضافة إلى إقرار التكوين المستمر لفائدة الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية، لابد من الإشارة إلى أن الاشتغال بصيغة التكوين الأساس في اللغة الأمازيغية تم بموجب القرار الوزيري الصادر بتاريخ 26 فبراير2007 الذي يحدد نظام الدراسة والامتحانات لنيل دبلوم مركز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

وتفعيلا لمقتضيات البرنامج الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية على مستوى التكوين، تم بموجب المرسوم رقم: 2.11.672 الصادر بتاريخ 23 دجنبر 2011 بشأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين فتح التكوين المتخصص في اللغة الأمازيغية ببعض هذه المراكز، كما أنه بموجب القرار رقم: 2199.12 بتاريخ 21 ماي 2012 تم تحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي (تخصص اللغة الأمازيغية).

4. وظائف اللغة الأمازيغية

تخوّل النصوص المؤسسة والمرجعيات التربوية والتنظيمية، السالفة الذكر، قيام اللغة الأمازيغية وثقافتها بجملة من الوظائف باعتبارها لغة رسمية مدرسة كمادة لكل التلاميذ المغاربة، ويمكن إجمال هذه الوظائف في ما يلي:

- ✓ الوظيفة السوسيوثقافية: تهدف هذه الوظيفة إلى جعل المتعلم(ة) منغرسا في ثقافته الوطنية الموحدة بروافدها المتعددة معتزا بها، ومتمثلا لقيم التعايش والتسامح واحترام الآخر وقبول الاختلاف؛
- ✓ الوظيفة التنموية: ترمي هذه الوظيفة إلى تمكين المتعلم(ة) من توظيف اللغة الأمازيغية بوصفها لغة متداولة في الحياة اليومية بمجموع التراب الوطني من جهة، وباعتبارها لغة الإبداع الثقافي والمعاملات الاجتماعية من جهة أخرى، وذلك قصد استثمارها للمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة؛
- ✓ الوظيفة المواطناتية: تتمثل هذه الوظيفة في ضمان حق المتعلمين والمتعلمات في تعلم اللغة الأمازيغية بما يكفل تكافؤ الفرص والمساواة في الحقوق والواجبات، ويكسبهم المعارف والمهارات ذات الصلة بهذه اللغة؛
- ✓ الوظيفة البيداغوجية: تتجلى هذه الوظيفة في استثمار تدريس اللغة الأمازيغية للمساهمة في تحقيق الأمن اللساني لدى المتعلمين والمتعلمات؛
- ✓ الوظيفة التواصلية: تتغيى هذه الوظيفة جعل المتعلمين والمتعلمات قادرين على إنماء كفاياتهم التواصلية بشقيها الشفوي والكتابي، وإمدادهم بالاستراتيجيات الكفيلة بضمان تصريفها وتحويلها قصد توظيفها في باقي المواد الدراسية، إضافة إلى تحقيق التفاهم بين مستعملي مختلف أوجه اللغة الأمازيغية.

استنادا إلى ما سلف، يمكن القول بأن هذه المرجعيات قد مكنت، بمختلف مستوياتها، اللغة الأمازيغية من الإدراج في المنظومة التربوية المغربية، كما خولت لها جملة من الوظائف للمساهمة في تجويد المنظومة

الوطنية للتربية والتكوين، ومن تحقيق عدة مكتسبات على مستوى التكوين والتأطير وإعداد الحوامل البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، إضافة إلى تحقيق التراكم المعرفي على مستوى البحث الأكاديمي والتدبير البيداغوجي.

وفيما يلي، سنقدم أهم العمليات التي تم القيام بها من أجل تصريف مقتضيات المرجعيات السالفة الذكر على المستويين اللغوي والبيداغوجي. ويتعلق الأمر بتهيئة اللغة الأمازيغية وتدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية.

5. تهيئة اللغة وتدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية

شكلت التخصصات المرتبطة باللغة وبالثقافة الأمازيغيتين مجال بحث من قبل عدد كبير من الباحثين الجامعيين المغاربة والأجانب منذ أكثر من قرن. وإذا كانت هذه الأبحاث قد ساهمت بعمق في تطوير المعرفة العلمية الخاصة بالأمازيغية وثقافتها، فإن إنشاء مؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية قد عمل على إغنائها وتطويرها وجعلها تستجيب للحاجيات الراهنة للأمازيغية كإدراجها في منظومة التربية والتكوين. وفي هذا السياق انكبّ المعهد على انجاز جملة من الأبحاث في مختلف المجالات ذات الصلة باللغة والثقافة الأمازيغيتين، ومن ضمنها مجالي معيرة اللغة الأمازيغية والديداكتيك.

وقد شكل الوضع السوسيولسني للغة الأمازيغية، والمتسم بتعدد فروعها، إحدى التحديات التي استقطبت اهتمام الباحثين في المعهد، وذلك في أفق تدبير علمي ناجع لهذا التعدد الذي يعبر عن غنى اللغة والثقافة الأمازيغيتين. ونبيّن فيما يلي مختلف التدابير التي تم القيام بها لتهيئة اللغة الأمازيغية وتدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية الخاصة بها.

1.5. تهيئة اللغة الأمازيغية

يحدد السوسيولسانيون مفهوم التهيئة اللغوية في مجموعة من التدابير والإجراءات التي تستهدف أساساً التأثير في اللغة سواء على مستوى المتن أو على مستوى الوضع؛ فعلى المستوى الأول يمس التدخل بنية اللغة (الخط، المعجم ...الخ) في علاقتها بالوظائف التي يمكن أن تضطلعَ بها هذه اللغة داخل المجتمع؛ وأما المستوى الثاني فيتحدد من خلال التدخل في الوضعية المؤسساتية للغة بمنحها وضعاً قانونياً محدداً في علاقتها باللغات الأخرى التي تقتسم السوق اللغوية لمنطقة جغرافية لها حدودها الوطنية والترابية.

وإجمالاً فإن سيرورة التهيئة اللغوية تضم أربع مستويات متسلسلة يمكن إبرازها كما يلي:

- **تشخيص الوضعية اللسانية:** وذلك من خلال تحديد الإشكاليات الأولية المطروحة، ثم توقع درجة فعالية التدابير المتخذة؛
- **وضع سياسة لسانية:** وذلك من خلال صياغة الغايات الكبرى، ووضع إستراتيجية محددة لبلوغ الأهداف المسطّرة؛
- **التخطيط اللساني:** وذلك عن طريق تسطير برمجة زمنية، ووضع التوقعات، وتدبير الموارد؛

- **التدابير الإجرائية**: وذلك عبر القيام بعمليات ملموسة تندرج في إطار التدخل سواء في متن اللغة أو في وضعيتها.

فيما يتعلق باللغة الأمازيغية، باشر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بعد الإعلان عن قرار إدراجها في منظومة التربية والتكوين عدة عمليات إجرائية أساسية بهدف تهيئة متن هذه اللغة. وقد كانت هذه العمليات ضرورية من أجل الانتقال من الوظائف التقليدية لها إلى وظائف كتابية ومؤسساتية جديدة، وعلى رأسها الوظيفة التعليمية-التعلّمية.

1.1.5. التهيئة على مستوى الحرف

بعد الاعتراف بأبجدية تيفيناغ حرفا رسميا لكتابة اللغة الأمازيغية (10 فبراير 2003) قام مركزُ التهيئة اللغوية بتهيئة هذه الأبجدية بوضع نظام حرفي يعتمد البعد الفونولوجي وليس البعد الفونيتيكي (Ameur et al., 2003؛ اعمر وآخرون، 2010). ويتميّز هذا النظام، المتكون من 33 حرفاً، منها 27 صامتاً و4 صوائت و2 شبيهي صوامت، بـ"درجة عالية من الفونولوجيا الوظيفية" بحيث أنه لم يأخذ بعين الاعتبار "من بين صفات أصوات مختلف أوجه التلفظ الأمازيغية إلا تلك الصفات التي تؤثر في المعنى (كالتقابل بين كل من /k/ و /g/ بخلاف الفرق بين نطق انغلاقي للكاف /k/ ونطق حنكي احتكاكي لها /k̲/)" (اعمر وآخرون، 2010، 15). وقد وُضعت لذلك عدة معايير لاختيار الفونيمات التي تشكّلت منها الألفبائية الأمازيغية تم تقديمها بتفصيل في Ameur et al.(2003). ومن أجل دعم التكوين الذاتي للأساتذة في المجال اللغوي يضم الدليل الحالي في قائمة الببليوغرافيا المعتمدة في انجازه مجموعة من المراجع التي من شأنها مساعدتهم في هذا الباب. وفي ما يلي تلخيصٌ لأهم تلك المعايير:

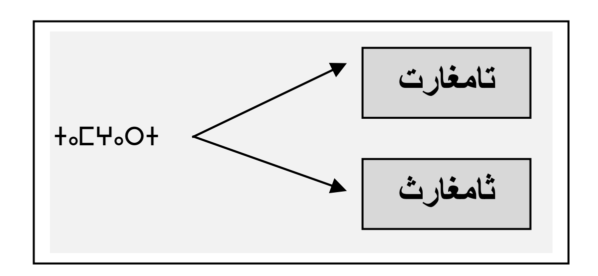
- **المعيار الأول: عدم التباس العلامة**؛ ويتحدّدُ هذا المعيارُ في أن يكون لكل حرف تلفظ واحد ولكل صوت حرف واحد؛ ومثالُ ذلك أن يقابل حرف "ⴼ" صوتاً واحداً هو صوتُ "الفاء" ([ف]) مما "يسمح بتفادي الكتابة بحرفين"، كما نجد ذلك في الفرنسية، مثلاً، حيثُ إن نفس الصوت قد يُرمز له بالمقطع "ph" أو بالحرف " f"؛

- **المعيار الثاني: الامتداد الجغرافي**؛ ويُمكّن هذا المعيار من عدم الأخذ بالخصوصيات الصيّاتية المحلّية التي ليست لها أي دلالة مميزة يمكن من خلالها تمييز كلمة عن مثيلتها؛ ولذلك تمّ الاحتفاظ فقط بالتقابلات المشتركة بين الفروع اللغوية الثلاث؛

- **المعيار الثالث: المردودية الوظيفية**؛ ويأخذ هذا المعيار بعين الاعتبار مدى إنتاجية الوحدة الصوتية للفونيم؛ فـ"إذا كان التقابل بين فو نيمين منعزلاً وغير منتج فإنه يسقط من الاعتبار، ويُحسبُ على مجرد التنوع الجهوي"، ومثالُ ذلك أن "الجيم المفخمة (جـ) وحدة مميّزة قليلة المردودية وجد محدودة، كما يوضّحُ ذلك الزوج الأدنى: "ₒIIꜫ" "فاح" و"ₒIIꜫ" "نتن" التي يتحدد معناها في سياق الجملة؛ ولذلك فإن النظام الحرفي الأمازيغي لم يأخذه بعين الاعتبار، إذ لا يُمكن أن يُخصّص حرف خاص لوحدة صوتية نادرة وقليلة المردودية؛

- **المعيار الرابع: إلغاء الاختلافات اللفظية السطحية؛** يتعلق هذا المعيار بعدم الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الصيّاتية السطحية نظراً لعدم تأثيرها على المعنى، ويمكن التوقف عند بعض الحالات، ومن ضمنها:

❖ **حالة الأصوات النافثة:** وذلك مثل: [ث، ذ، ي...الخ]، والتي اعتُبرَت "أوجهاً جهوية حرة بما أن التناوب بين صوتٍ منغلقٍ وآخر منفرج نافث ليس له تأثيرٌ على مدلول الكلمة" (اعمر وآخرون: 2010: 23)؛ وهكذا فإن كلمات مثل: "ⵜⴰⵎⵖⴰⵔⵜ"، و"ⴰⵝⵔⵉⴷ"، و"ⵉⵅⵔ" ستُدون بنفس الطريقة "بقطع النظر عمّا إذا كانت تلك الأصوات تنطق انغلاقية أم احتكاكية" (اعمر وآخرون: 2010: 23)؛ وبهذا فإن الكلمة "امرأة" التي تُنطق "ثامغارث" في بعض المناطق ستُكتَبُ، استناداً إلى النظام الحرفي المعتمد كما يلي:



وعندما يتعلّقُ الأمرُ بمستوى التراكيب فإن **"ث"**، على مستوى التحقق الشفوي، يعود على ضمير الغائب المفرد المذكر و**"ت"** على ضمير الغائب المفرد المؤنث، مثلا:

- ضمير الغائب المفرد المذكر: ⵜ ⵣⵕⵉⵖ – ⵉⵏⵓ ⴰⵙⵍⵎⴰⴷ ⵣⵕⵉⵖ
- ضمير الغائب المفرد المؤنث: ⵜⵜ ⵣⵕⵉⵖ – ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵣⵕⵉⵖ

وعلى مستوى الكتابة تعود **"ت"** على ضمير الغائب المفرد المذكر و**"تّ"** على ضمير الغائب المفرد المؤنث.

- ضمير الغائب المفرد المذكر: ⵜ ⵣⵕⵉⵖ /ⵉⵏⵓ ⴰⵙⵍⵎⴰⴷ ⵣⵕⵉⵖ
- ضمير الغائب المفرد المؤنث: ⵜⵜ ⵣⵕⵉⵖ /ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵣⵕⵉⵖ

❖ **حالة الأصوات الأسنانية** : يقصد بها تلك الأصوات التي تنقلب "سيناً" كالتاء في "ⵜⴰⵙⴰ"، والتي قد تُنطق محلياً [ⵙⴰⵙⴰ]، وكذلك الأصوات التي تنقلب "زاياً" كالدال في مثل "ⴰⵣⵓⴷ" التي تنطق أحياناً [ⴰⵣⵓⵣ] (Boukhris F. et al. : 2008 : 20).

والمطلوب في الحالات المشار إليها أعلاه، أن يكون المدرس(ة) متفهما لخصوصيات التلفظ اللغوية المحلية للمتعلمين والمتعلمات أثناء الأنشطة التواصلية الشفوية، مع الحرص على كتابتها بشكل يحترم المعايير السابقة.

ويوضح الجدول أسفله أبجدية تيفيناغ-إيركام المعتمدة لكتابة اللغة الأمازيغية.

أبجدية تيفيناغ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ

ⴰⵏⵎⴰⵍⴰ الترتيب	ⵉⵙⵎ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ التسمية	ⵜⵉⴼⵉⵏⴰⵖ تيفيناغ	ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⴰⵍⴰⵜⵉⵏⵉ المقابل اللاتيني	ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵜⴰⵄⵔⴰⴱⵜ المقابل العربي	ⴰⵎⴷⵢⴰ مثال
1	ⵢⴰ	ⴰ	a	ا	ⴰⴷⵔⴰⵔ
2	ⵢⴰⴱ	ⴱ	b	ب	ⴰⴱⵔⵉⴷ
3	ⵢⴰⴳ	ⴳ	g	گ	ⴰⴳⵎⴰⵔ
4	ⵢⴰⴳⵯ	ⴳⵯ	g^w	گ‘	ⴰⵣⴳⴳⵯⴰⵖ
5	ⵢⴰⴷ	ⴷ	d	د	ⴰⴼⵓⴷ
6	ⵢⴰⴹ	ⴹ	ḍ	ض	ⴰⴹⴰⵕ
7	ⵢⴻⵢ	ⴻ	e		ⵜⵉⵏⴻⵍⵍⵉ
8	ⵢⴰⴼ	ⴼ	f	ف	ⴰⴼⵓⵙ
9	ⵢⴰⴽ	ⴽ	k	ک	ⴰⴱⵔⴽⴰⵏ
10	ⵢⴰⴽⵯ	ⴽⵯ	k^w	ک‘	ⴰⵎⴷⴷⴰⴽⴽⵯⵍ
11	ⵢⴰⵀ	ⵀ	h	هـ	ⴰⵀⴷⴷⵓⵏ
12	ⵢⴰⵃ	ⵃ	ḥ	ح	ⴰⵃⵉⴷⵓⵙ
13	ⵢⴰⵄ	ⵄ	ε	ع	ⴰⵄⴱⴰⵏ
14	ⵢⴰⵅ	ⵅ	x	خ	ⵜⵉⵅⵙⵉ
15	ⵢⴰⵇ	ⵇ	q	ق	ⴰⵇⵔⴰⴱ
16	ⵢⵉ	ⵉ	i	ـِـ	ⵉⵎⵉ
17	ⵢⴰⵊ	ⵊ	j	ج	ⴰⵊⴷⵉⴳ
18	ⵢⴰⵍ	ⵍ	l	ل	ⴰⵎⵍⴰⵍ
19	ⵢⴰⵎ	ⵎ	m	م	ⴰⵎⴰⵏ
20	ⵢⴰⵏ	ⵏ	n	ن	ⵉⵔⴷⵏ
21	ⵢⵓ	ⵓ	u	ـُـ	ⵓⴷⵎ
22	ⵢⴰⵔ	ⵔ	r	ر	ⵓⵔⴰⵔ
23	ⵢⴰⵕ	ⵕ	ṛ	ڔ	ⴱⵕⵕⴰ
24	ⵢⴰⵖ	ⵖ	γ	غ	ⴰⵖⵔⵓⵎ
25	ⵢⴰⵙ	ⵙ	s	س	ⵉⵍⵙ
26	ⵢⴰⵚ	ⵚ	ṣ	ص	ⴰⵚⵎⵎⵉⴹ
27	ⵢⴰⵛ	ⵛ	c	ش	ⴰⵛⵡⵡⴰⵍ
28	ⵢⴰⵜ	ⵜ	t	ت	ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ
29	ⵢⴰⵟ	ⵟ	ṭ	ط	ⵜⵉⵟⵟ
30	ⵢⴰⵡ	ⵡ	w	و	ⴰⵡⴰⵍ
31	ⵢⴰⵢ	ⵢ	y	ي	ⴰⵢⵢⵉⵙ
32	ⵢⴰⵣ	ⵣ	z	ز	ⴰⵎⴰⵣⵉⵖ
33	ⵢⴰⵥ	ⵥ	ẓ	ژ	ⵉⵥⵉ

2 .1.5. التهيئة على مستوى القواعد الإملائية

سنتناول من خلال هذه الفقرة القواعد الإملائية المعتمدة في كتابة الكلمة وفي تقطيع الكلام المنطوق.

أ. قواعد كتابة الكلمة

- **تحييد المماثلة**: تتوخى هذه القاعدة تسهيل عملية تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية من خلال معيار يأخذ بعين الاعتبار تقديم قاعدة تنطلق من جذر الاسم المذكر وإضافة علامة المؤنث [ⵜ...ⵜ]:

مثال:

[ⴰⵙⵍⵎⴰⴷ] ⟶ [ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ]

[ⴰⵏⵍⵎⴰⴷ] ⟶ [ⵜⴰⵏⵍⵎⴰⴷⵜ]

[ⴰⴳⵍⵍⵉⴷ] ⟶ [ⵜⴰⴳⵍⵍⵉⴷⵜ]

[ⴰⵖⴰⴹ] ⟶ [ⵜⴰⵖⴰⴹⵜ]

- **انتشار التفخيم**: إذا كان جذر الكلمة يحتوي على صوت مفخم فإن التفخيم سيتعدى إلى باقي الأصوات القابلة للتفخيم.

مثال :

ⴰⵏⵥⴰⵕ, ⴰⴹⴰⵕ, ⴰⵚⵎⵎⵉⴹ

ولا تتم عملية انتشار التفخيم في الحالتين التاليتين:

1. عندما لا ينتمي الصوت القابل للتفخيم إلى جذر الكلمة؛ كإلحاق هذه الكلمة بحرف الجعلية (ⵙⵙ)، لا يتأثر هذا الأخير بالتفخيم.

مثال:

ⴰⵡⴹ ⟶ ⵙⵙⵉⵡⴹ, ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⴹ

ⴹⵚ ⟶ ⵙⵙⴹⵚⴰ, ⵉⵎⵙⴹⵚⵉ

2. عندما تحتوي الكلمة على أحد الأصوات التالية : ⵅ, ⵖ, ⵇ، يُكتب صوت ⵔ غير مفخم.

مثال :

ⴰⵖⵔⵓⵎ, ⵅⵏⵉⵣⵔⴰ, ⴰⵇⵔⴰⴱ

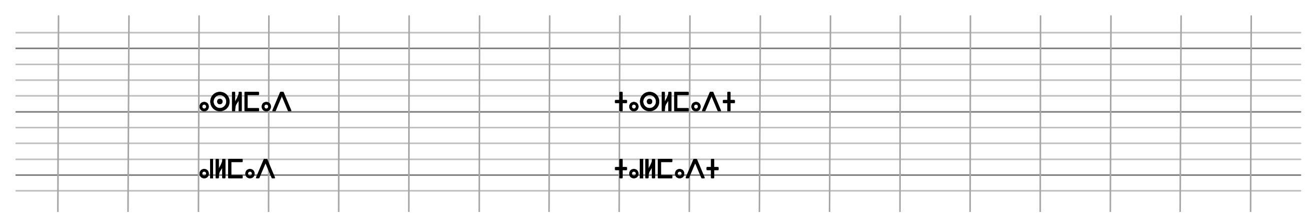
ب. قواعد تقطيع السلسلة الكلامية

تعتمد قواعد تقطيع السلسلة الكلامية على تحديد الكلمة الكتابية. وتعتبر الكلمة الكتابية حرفاً أو متتالية من الحروف ذات معنى تقع بين بياضين عند كتابتها. وتتوزع الكلمة الكتابية في اللغة الأمازيغية إلى الاسم والصفة والفعل والظرف والأدوات النحوية، (اعمر وآخرون، 2010؛ بوخريص وآخرون، 2014).

ونظراً للارتباط الوثيق للخط الممعير بتهيئة اللغة التي هي المدخل الأساس إلى توفير شروط تسهيل عملية تعليمها وتعلُّمها، فإن الإملائية المعتمدة تتوخى البساطة والوضوح. وفي ما يلي بعض الأمثلة التي توضح ذلك:

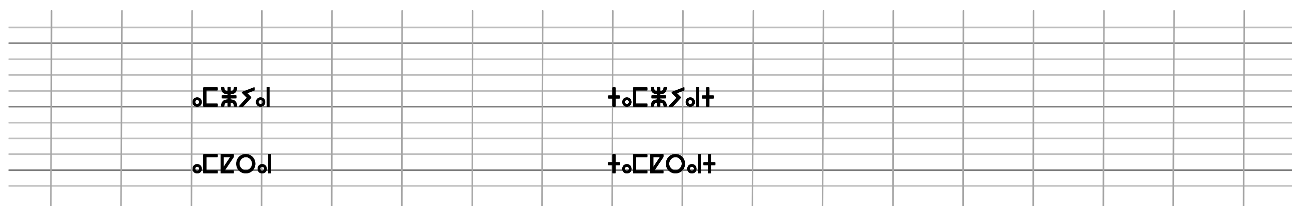
كتابة الاسم: يشكل الاسم كلمة كتابية مع علاماته الصرفية الدالة على الجنس (مذكر/ مؤنث) والعدد (مفرد/ جمع) والحالة (حالة الإرسال/ حالة تركيب)، ويُكتب مفصولاً بواسطة بياض عن كل العناصر النحوية التي تسبقه أو تليه، باستثناء أسماء القرابة التي تُشكل كلمة كتابية مع ضمائر الملكية التي تُحددها، والمركبات المزجية المُمعجمة. (بوخريص وآخرون، 2014: 29-37).

مثال :



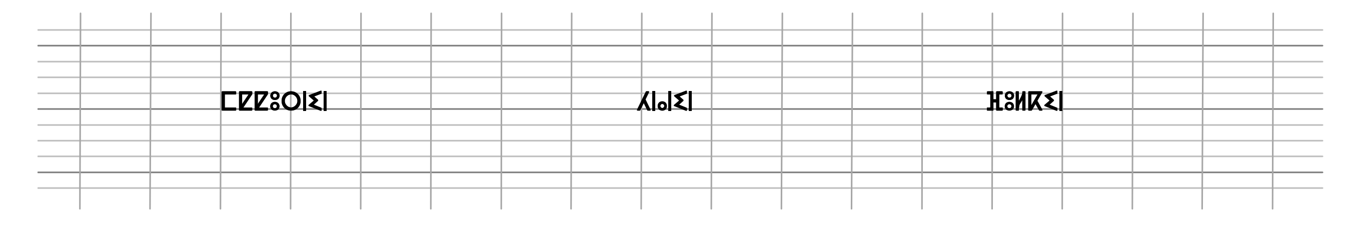
كتابة الصفة: تشكل الصفة بدورها كلمة كتابية مع علاماتها الصرفية الدالة على الجنس (مذكر/ مؤنث) والعدد (مفرد/ جمع) والحالة (حالة الإرسال/ حالة تركيب)، وتُكتب مفصولة بواسطة بياض عن كل العناصر النحوية التي تسبقها أو تليها.

مثال :



كتابة الصيغة المشبّهة: تعد كلمة كتابية مع علامات اشتقاقها وجهتها وعددها.

مثال :



كتابة الفعل: يشكل الفعل كلمة كتابية مع لواصقه الضرورية، وهي: الضمائر المتصلة الدالة على الشخص، وحروف الاشتقاق (الجعلية والمشاركة والبناء للمجهول). ويُفصل الفعل، بواسطة بياض، عن كل العناصر النحوية التي قد تسبقه أو تليه والتي تُعد بدورها كلمات كتابية مستقلة مثل :

- حروف الكيف (ⴷⴰ, ⵍⴰ, ⴰⵔ, ⴰⴷ, ⵔⴰⴷ)؛
- حروف الوجهة (ⴷ, ⵏⵏ)؛
- الأدوات الجيهية (ⵍⵍⴰ, ⴷⴰ, ⴰⴷ, ⵔⴰ, ...)؛

- حرف النفي (ⵓⵔ)؛

- أدوات الشرط (ⵎⴳ, ⵉⵖ, ⵎⴰⵔⴰ,...)؛

- أدوات الاستفهام (ⵉⵙ, ⵎⴰ, ⵎⴰⵖⴰⵔ/ ⵎⴰⵅⵃ/ⵎⴰⵢⵎⵎⵉ, ⵎⴰⵏⵉ, ⵡⵉ...) ؛

- الضمائر المنفصلة (ⵏⴽⴽ, ⴽⵢⵢ, ⴽⵎⵎ,...)؛

- أدوات الربط (ⴰⴷ, ⵖⵎⴽⵍⵍⵉ, ⵖⵎⴽⴰⴷ, ⴰⵢⵢⵍⵉⵖ, ⵙⵎⴰⵏⴰⵢⴰ, ⴰⵛⴽⵓ/ⵉⴷⴷⵖ/ⵎⵉⵏⵣⵉ, ⵍⵍⵉⴳ...) .

كتابة الظرف: يشكل الظرف كلمة كتابية تُكتب بين بياضين.

3.1.5. التهيئة على مستوى المعجم

تتوفر اللغة الأمازيغية على عدد مهم من المعاجم والقواميس المنجزة منذ بدايات القرن الماضي؛ وهي أعمال تتميز بجمع وتدوين لمتون معجمية تغطي المناطق الفرعية الكبرى للأمازيغية (الطايفي، 1991؛ أزضوض، 1996، بونفور وبومالك، 2001؛ سغوال، 2002؛ أوسيكوم،2013؛ بنعمارة، 2013)، وكذا الرصيد المعجمي للغة الأمازيغية (شفيق، 1990، 1996، 2000)؛ كما تهدف إلى توفير مفاهيم ومصطلحات قصد توظيفها في مجالات متخصصة (بودريس، 1993). وتتجلى أهمية مختلف هذه الأعمال في كونها ساهمت في تحقيق تراكم كمي مكّن من إيجاد ذخيرة مفرداتية تستجيب للمتطلبات الهادفة إلى خلق معاجم متخصصة وإغناء الملكة المعجمية الأمازيغية عن طريق الترادف والاستحداث المعجمي، وذلك لسد الفراغات المعجمية الحاصلة في اللغة الأمازيغية في بعض المجالات التخصصية كالإعلام (اعمر وآخرون، 2009، 2012) والمصطلحية اللسانية (اعمر وآخرون، 2009، 2012) وإعداد معجم مدرسي مصور (Agnaou, 2008)، ومعجم مدرسي (Agnaou et al., 2016).

ولقد ساهمت مختلف هذه الأعمال في تحقيق الأهداف الآتية:

أولا: مدّ المُدرّسات والمُدرسّين بالمفردات المعجمية البيداغوجية التي تساعدهم على تخطيط وتدبير وتقويم الوضعيات التعليمية التعلمية باعتماد الكتب المدرسية ودلائل الأستاذ(ة) ومختلف الحوامل الديداكتيكية الأخرى؛

ثانياً: وضع أسس علمية لبناء اللغة الأمازيغية المشتركة، المستمدة من تنوع روافدها؛

ثالثاً : انفتاح المتعلمات والمتعلمين على مختلف السجلات المعجمية لفروع اللغة الأمازيغية والمرتبطة بالاستعمالات اليومية للناطقين بها واعتمادها في المعجم المشترك.

هكذا، إذن، أصبح للغة الأمازيغية نظامها الخطي وقواعدها الإملائية، بالإضافة إلى معجم يستجيبُ لضرورات التعبير عن المفاهيم الجديدة، وعلى رأسها تلك التي لها علاقة بالمفاهيم البيداغوجية؛ وبطبيعة الحال فقد أتاح هذا العمل إمكانية الاستجابة لشروط تهيئة اللغة الأمازيغية لتصبح لغة المدرسة.

2.5. تدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية

توخى منهاج اللغة الأمازيغية (الكتاب الأبيض، 2002) وضع كتب أمازيغية موحَّدة استناداً إلى مقاربة تربوية ولسانية تأخذ بعين الاعتبار المرجعية اللغوية المحلية وتعمل بالتدريج على بناء لغة مشتركة وموحدة. ولقد تم وضع البرامج الدراسية وإعداد الكتب المدرسية ودلائل الأستاذ(ة) ومختلف الحوامل الديداكتيكية انسجاما مع الاختيارات والتوجهات الواردة في منهاج اللغة الأمازيغية للتعليم الابتدائي، وعملا بالتدابير الخاصة بتهيئة اللغة الأمازيغية السابق ذكرها أعلاه.

وتم تصريف هذا التصور المُحدد في المنهاج إجرائياً على مستوى البرامج الدراسية والكتاب المدرسي بالاستناد إلى مقاربة تدرجية تشمل ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تمتد هذه المرحلة على مدى السنتين الأولتين من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية)، وتتميز بكونها تنطلق من الفروع اللغوية الثلاث للأمازيغية؛ حيث يتم استقبال المتعلمات والمتعلمون في المدرسة بالفرع المحلي الذي يجد له امتداداً داخل الفضاء الأسري والاجتماعي والثقافي المباشر للطفل.

ويتم إرساء وبناء التعلمات ابتداء من هذه المرحلة باعتماد:

- نفس القواعد الإملائية الصادرة عن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛
- نفس الكلمات الجديدة أو المصطلحات المستحدثة اللصيقة بالحياة المباشرة للمتعلمات والمتعلمين؛
- نفس التعليمات لكافة الأنشطة التعليمية التعلّمية.

المرحلة الثانية: تمتد بدورها على مدى سنتين من التعليم الابتدائي (السنة الثالثة والسنة الرابعة) وتتميزُ بتثبيت التعلمات المكتسبة في المرحلة الأولى انطلاقا من الفرع المحلي. ويتم إغناء تلك المكتسبات عبر:

- الانفتاح على معجم الفروع الأخرى باعتماد مبدأ الترادفية؛ إذ يبدأ المتعلم، خلال هذه المرحلة، في إغناء فرعه المحلي باعتماد مبدأ الترادف الذي يمنحُه إمكانيات للتعبير بأسلوب غني ومتنوع، مثلا وسم الأسد بالمفردتين [ⴰⵢⵔⴰⴷ] و [ⵉⵣⵎ] والمنزل والبيت بـ (ⵜⴰⴷⴷⴰⵔⵜ) و(ⵜⵉⴳⵎⵎⵉ) ووسم الأطفال بـ (ⵉⵛⵉⵔⵔⴰⵏ) و(ⵉⴼⵔⵅⴰⵏ) و(ⵉⵃⵏⵊⵉⵔⵏ)، والتعبير عن السببية باعتماد (ⵎⵉⵏⵣⵉ) و(ⴰⵛⴽⵓ) و(ⵉⴷⴷⵖ)؛
- الانفتاح على البنيات النحوية والصرفية المقابلة لها في الفروع الأخرى، إذ انطلاقاً من هذه المرحلة أيضاً سيبدأ المتعلم (ة) في التعرف على بعض الصيغ اللسانية الخاصة بالفروع الأخرى، وباستخدامها في التعبير الشفوي والكتابي؛ مثلا، اعتماد الجملتين، (ⵏⵛⵛ ⴷ ⴰⵙⵍⵎⴰⴷ) و(ⵏⴽⴽ, ⵅⵉⵖ ⴰⵙⵍⵎⴰⴷ) في بناء الجملة الاسمية، أو اعتماد الصيغتين الصرفيتين : (ⴽⵓ ⴰⵙⵙ ⵜⵓⵜⵜⴰⵡⵉ ⵉⵎⵎⴰ ⵓⵎⴰ ⵖⴰⵔ ⵜⵉⵏⵎⵍ) و(ⴽⵓ ⴰⵙⵙ ⴷⴰ ⵜⵓⵜⵜⴰⵡⵉ ⵉⵎⵎⴰ ⵓⵎⴰ ⵙ ⵜⵉⵏⵎⵍ) لتصريف الفعل (ⴰⵡⵉ) في غير التام.

ويتحقق هذا الانفتاح باعتماد مقاربة تدرّجية تنطلق في المستوى الثالث من زرع الكلمات (المستحدثة أو المنتمية إلى إحدى الفروع الأخرى) والبنيات النحوية والصرفية الجديدة في بنية النصوص القرائية للفرع اللغوي المعني، والتي تكون مُذيّلةً بشرح للمفردات وبأسئلة وأنشطة مساعدة على الفهم؛ وأما في المستوى

الرابع فإن هذا الانفتاح يتحقق من خلال تقديم نص وظيفي مُمعير، مبني على أساس أحد الفروع اللغوية الأمازيغية، ويرتكز على بنيات نحوية وصرفية مشتركة أو ممعيرة، كما يكون بدوره مذيلاً بأسئلة مساعدة على الفهم (المترادفات اللفظية، والمترادفات التعبيرية) وبأنشطة لها علاقة بالنحو والصرف والكتابة.

المرحلة الثالثة: وتمتد على مدى سنتين من التعليم الابتدائي (السنة الخامسة والسنة السادسة)، ويتم فيها، أولاً، ترسيخ كل الموارد اللسانية التي درسها المتعلم (ة) خلال السنوات الأربع الماضية، ثم استثمارها وتوظيفها، ثانياً، في التواصل الشفوي وفي القراءة والكتابة؛ ففي هذه المرحلة، يكون المتعلم(ة) قد راكم معرفة لسانية مهمة؛ بحيث يصبح قادراً على التواصل وفهم نصوص قرائية موحّدة ومذيّلةً بشرح للمفردات وبنفس الأنشطة (أنشطة الفهم، الأنشطة النحوية والصرفية، أنشطة الكتابة...إلخ) (لمزيد من المعلومات، يراجع :Agnaou, 2009a :30-21؛ خلفي، 2009: 13-36).

ولقد نتج عن ذلك إعداد كتب مدرسية موحدة، تراعي الخصوصيات الجهوية، باعتماد ثلاثة ألوان تمثل الفروع الكبرى للأمازيغية (الأزرق لفرع الشمال، والأخضر لفرع الوسط، والأصفر لفرع الجنوب) إضافة إلى اللون البني الذي يحيل على الأنشطة المشتركة (دفاتر التحملات 2003- 2008). كما اعتمد في تأليف الكتب المدرسية على مقاربة تقوم على توحيد بعض الظواهر النحوية والصرفية استنادا إلى معياري البساطة والانتشار الجغرافي. ويشملُ هذا التوحيد جملة من المظاهر من بينها:

- **ضمير المتكلم:** تمس ضمير المتكلم تغييرات صياتية سطحية، فيُنطق الضميرُ حسب المناطق إما "عينا" أو "حاء" أو "خاء"، أو "غينا" فيقال مثلاً: "ⵏⵏⵉⵃ" و "ⵏⵏⵉⵄ" و "ⵏⵏⵉⵅ" و"ⵏⵏⵉⵖ"؛ ولقد تم غض الطرف عن التغيّرات السطحية [ⵄ] و [ⵅ] و [ⵃ] وتم اعتماد التمثيل الفونولوجي [ⵖ] معياراً كتابياً في الكتاب المدرسي؛
- **ضمير الملكية للمتكلم:** ويتعلق الأمر أيضاً بتغييرات صياتية تمس الكيفية التي يُتلفظ بها ضمير الملكية للمتكلم؛ إذ أنه يُنطَق، حسب الجهات، بصيغ مختلفة، فيقال تارة [ⵉⵏⵓ] وتارة [ⵉⵓ] وتارة [ⵏⵏⵉⵓ] وتارة [ⵏⵡ] وتارة [ⵉⵏⵡ]؛ ووفقاً للمقاربة البيداغوجية المعلن عنها، فإنه تم اعتماد الصيغة [ⵉⵏⵡ] بوصفها المعيار (يراجع Agnaou, 2009 : 109-126).

خلاصة

حاولنا في هذا الفصل الإلمام بأهم المرجعيات المؤسّسة والتربوية والتنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية، كما أبرزنا جملة من الوظائف المستخلصة من تلك المرجعيات والتي يفترض أن يضطلع بها تدريس اللغة الأمازيغية، ووضحنا كيف تم تأهيل اللغة الأمازيغية قصد تسهيل عملية تعليمها وتعلّمها وكيف تم تدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية.

ⴰⵎⴰⴳⵔⴰⴷ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ

ⵜⴰⵟⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵙ ⵜⵎⵢⴰⴷⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵙⵓⴳⴰⵔ

ⴰⵙⵡⵉⵔ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ ⵏ ⵜⵙⵓⴳⵔⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵜ

الفصل الثاني

منهجية تعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات

المستوى الشفوي من الكفاية التواصلية

تمهيد

تم إدراج منهاج اللغة الأمازيغية ضمن الكتاب الأبيض لوزارة التربية الوطنية (2002)، الذي سعى إلى مراجعة البرامج وإعداد الكتب المدرسية وفق مقاربة التدريس بالكفايات. ونقترح في هذا الفصل منهجية لتعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات بدءاً باستعراض أهم المفاهيم ذات الصلة بهذه المقاربة، مرورا بالتعريف بالكفاية التواصلية في شقها الشفوي، بمكونيه الفهم والتعبير، وانتهاء بتقديم نماذج لتدبير هذين المكونين.

1. مقاربة التدريس بالكفايات: تعاريف ومفاهيم ⵜⴰⵎⵖⴰⴷⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵙ ⵜⵙⵓⴳⴰⵔ : ⵉⵙⵏⵎⴰⵍⵏ ⴷ ⵉⵔⵎⵎⵓⵙⵏ

سنحاول في تعريفنا لمفهوم الكفاية الوقوف عند بعض التعاريف التي نعتبرها بمثابة محطات انتقالية في سيرورة بناء مفهوم الكفاية في مجال تعليم وتعلم اللغات بصفة عامة، وفي مجال تعليم اللغة الأمازيغية بصفة خاصة.

يُعرّف Legendre (1993) الكفاية بأنها **مهارة** مكتسبة عن طريق استيعاب معارف ملائمة وعن طريق الخبرة والتجربة التي تسمح بتحديد المشكلات الخاصة وحلها. أما Gillet فيحددها باعتبارها "**نظاماً** من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار وضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية" (Gillet, 1998 : 28).

ويعتبر Roegiers مفهوم الكفاية بمثابة "**مفهوم مدمج**، فهو بهذا المعنى يأخذ بعين الاعتبار، وفي نفس الوقت، المضامين، الأنشطة التي ينبغي إنجازها، والوضعيات التي تنجز فيها تلك الأنشطة" (Roegiers, 2001: 65) ، كما تُحدّد كذلك في"تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة لحل وضعية مشكلة" (Roegiers, 2001: 67). ليخلص في نهاية المطاف إلى أن الكفاية هي قدرة الشخص، بشكل مسبق ومفكر فيه، على تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة لمواجهة أي وضعية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات (Roegiers, 2010) .

يُستنتج من التعاريف السالفة الذكر بأن مفهوم الكفاية مفهوم بنائي تركيبي إذ أنها تعنى، في نفس الوقت، بالمعارف، معارف الفعل، ومعارف الكينونة التي يجب التمرس عليها من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية، وكذا بالوضعيات التي تنجز داخلها تلك الأنشطة.

فما هي أهم المفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفايات؟

1.1 مفهوم المورد ⴰⵔⵎⵎⵓⵙ ⵏ ⵓⵙⴰⴳⵎ

يتمثل في جملة من المعارف المدمجة والمهارات والسلوكات أو المواقف التي ينبغي"أن تكون متوفرة عند المتعلم في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية" (اللحية، 2006 :27)، وقد تكون هذه الموارد معرفية أو حس حركية أو وجدانية.

2.1 مفهوم الوضعية التعلمية ⴰⵔⵎⵎⵉⵙ ⵏ ⵉⵙⵉⵔⵙ ⵏ ⵉⵍⵎⵎⵉⴷ

تعرف الوضعية التعلمية بأنها السياق الذي يتم فيه نشاط أو يقع فيه حدث تعلمي وتحيل لفظة "الوضعية " إلى مفهوم " الوضعية – المشكلة ".

3.1 مفهوم الوضعية المُشكلة ⴰⵔⵎⵎⵉⵙ ⵏ ⵉⵙⵉⵔⵙ ⴰⵎⴽⵔⵉⵙ

يُقصد بها وضعية تعليمية تعلمية تتيح انخراط المتعلم(ة) في التعلمات وفي بناء المعارف، إنها عامة مركبة ودالة تنبثق من سياق محدد وترمي إلى تحقيق هدف معين. وتستدعي تعبئة معارف متعددة ومختلفة. وتخلق خلافا معرفيا يشكل تحديا في متناول المتعلم، كما أن لها دلالة عند المتعلم(ة)؛ إذ ترتبط بواقعه المعيش.

بعدما تم التعريف بمقاربة التدريس بالكفايات وتقديم أهم المفاهيم المرتبطة بها، نشير إلى أن منهاج اللغة الأمازيغية يسعى، مثله مثل المناهج الدراسية الأخرى، إلى تنمية الكفايات التواصلية والثقافية والإستراتيجية والمنهجية والتكنولوجية لدى المتعلمين والمتعلمات. وجدير بالذكر أن هذه الكفايات ذات طابع عرضاني تتم تنميتها في مختلف اللغات وباقي المواد الدراسية. وسنركز في هذا الدليل على الكفاية التواصلية، وعلى كيفية تنميتها في درس اللغة الأمازيغية مع الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الثقافية والإستراتيجية والمنهجية التي تقتضيها سيرورة التواصل؛ علما أن الكفاية التواصلية تتضمن وتنمي الكفايات الأخرى السالفة الذكر.

2. الكفاية التواصلية ⵜⴰⵙⵉⵅⵔⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵜ

تتأسس الكفاية التواصلية على جعل تعلم اللغة مبني على المعنى وسياق الكلام في وضعية تواصلية حقيقية ودالة متجاوزة بذلك اعتبار التعلمات مجرد تمارين مدرسية.

وتستدعي تنمية الكفاية التواصلية توفير الظروف الملائمة لتعلم ذي معنى لدى المتعلم باستعمال الوثائق الأصيلة (authentiques)، وذلك من أجل تحقيق جملة من الأهداف تتمثل أساسا في:

- تمكين المتعلم(ة) من التواصل الفعال داخل وخارج المؤسسة التربوية؛
- استعمال المفاهيم والوظائف التواصلية المناسبة حسب وضعيات وغايات التواصل؛
- إتقان وتوظيف الموارد اللغوية الملائمة، أخذا بعين الاعتبار المحيط السّوسيوثقافي للعملية التواصلية.

ويهدف تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية تنمية الكفاية التواصلية من خلال المستويات الآتية:

- ✓ **المستوى البراغماتي،** ويتجلى في تمكين المتعلم(ة) من التواصل عن طريق تحقيق الوظائف التواصلية الخمس حسب ما جاء به (Finocchiaro, Brumfit, 1983) وهي: الوظيفة الذاتية الشخصية، والبَيْشخصية، والإرشادية، والمرجعية والإبداعية. وينصح تنمية تلك الوظائف التواصلية في درس اللغة الأمازيغية من خلال وضعيات تعليمية تعلمية مرتبطة بالحياة اليومية للمتعلمين: الأسرة، المدرسة، الحي، التسوق، الحفلات والأعياد، النظافة والصحة، العطل المدرسية، الطبيعة، الألعاب...إلخ. ويقدم الجدول أسفله تلك الوظائف في علاقتها بتعليم وتعلم اللغة الأمازيغية في مستوى التعليم الابتدائي.

الوظائف التواصلية

ⵜⵉⵙⵖⵏⴰⵜⵉⵏ ⵜⵉⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵉⵏ

ذاتية شخصية ⵜⴰⵏⵉⵎⴰⵏⵜ	بيشخصية ⵏⴳⵔ -ⵜⴰⵏⵉⵎⴰⵏⵜ	إرشادية ⵜⴰⵎⵙⴽⴰⵏⵜ	مرجعية ⵜⴰⵙⴰⵖⵓⵏⵜ	إبداعية ⵜⴰⵙⵏⴼⵍⵓⵍⵜ
التعبير عن الأحاسيس ⴰⵙⵉⵡⵍ ⵅⴼ ⵜⵓⴼⵔⴰⵢⵉⵏ	تقديم النفس ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵢⵉⵅⴼ		التسمية ⴰⵙⵙⴰⵖ	الإبداع الشعري ⴰⵙⵏⴼⵍⵓⵍ ⵏ ⵉⵣⵍⴰⵏ
التقدير ⴰⵙⵙⵉⵜⴳ	تقديم الآخر ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵡⵉⵢⵢⴰⴹ	تقديم التعليمات ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵜⵏⵎⵎⴰⵍⵉⵏ	التموقع ⴰⵙⴷⵖⵔ	كتابة مقال مرتبط بحدث يومي ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵜⵎⴳⵔⴰⴷⵜ
التبخيس ⴰⵙⵏⵏⵓⵔⴼ			العد والحساب ⴰⵙⵉⴹⴹⵏ	
		التوجيه ⴰⵙⴽⴰⵏ	الوصف ⴰⵙⵏⵓⵎⵍ	
			الحكي/السرد ⴰⵍⵍⴰⵙ	
		تقديم النصائح ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵉⵙⵎⵉⴳⵉⵍⵏ	المقارنة ⴰⵙⵎⵣⴰⵣⴰⵍ	
			الشرح والتفسير ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ	
			الحجاج ⴰⵙⵙⵏⵥⵉ	
			الطلب ⵜⵓⵜⵔⴰ	
			الاستخبار ⴰⵏⵏⵖⵎⵙ	

- ✓ **المستوى اللساني** (Moirand, 1979) ويتجلى في تمكين المتعلم(ة) من توظيف الموارد اللغوية المناسبة التي تساعده على تحقيق الوظائف التواصلية المشار إليها أعلاه في وضعية تواصلية دالة، وذلك من الناحية الصواتية والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة. ومن أهمها، فيما يتعلق باللغة الأمازيغية، ما يلي:

- **ⴰⵙⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ**
  - ❖ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⵍⴰⵡⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⴳⵏⵜ ⴷ ⵜⵙⵎⴰⵡⵏⵜ

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵜⴳⴰ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵉⵎⵖⵔⴰⴱⵉⵢⵏ ⵎⴰⵕⵕⴰ.

- ❖ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ ⵙ: ⵉⵙ/ ⵎⴰ, ⵎⴰⵅ/ ⵎⴰⵢⵎⵎⵉ, ⵎⴰⵏⵉ, ⵎⵉⵍⵎⵉ,/ ⵎⴰⵏⵜⵓⵔ/ ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ, ⵎⴰⵜⵜⴰ, ⵎⵏⵏⴰⵡ/ ⵎⵛⵜⴰ/ ⵎⵛⵃⴰⵍ.

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵎⵏⵏⴰⵡⵜ ⵏ ⵜⵙⵓⴳⴰⵔ ⴰⴷ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ?.

- ❖ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⵥⴰⴼⵜ ⵙ ⵡⴰⵢⵢⴰⵡ, ⵎⵛⵜⴰ, ⵡⴰⵢⵢⴰⵀⵓ...

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵡⴰⵢⵢⴰⵀⵓ ⵎⴽⴰⴷ ⵉⴼⵓⵍⴽⵉ ⵓⵎⴰⵔⴳ ⵏ ⵉⵏⴰⵥⵓⵕⵏ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⵏⵏⵖ!.

- ❖ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⴹⵜ ⵙ ⵉⵎⴰⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⴰⵏⴰⴹ.

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⴰⴼ ⵜⴰⵎⵔⴰⵔⵓⵜ ⵏ ⵓⵙⵇⵙⵉ.

- ❖ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⴱⴰⵡⵜ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⴰⵍⵖⴰ ⵜⴰⵏⴰⴱⴰⵡⵜ ⴰⵎ: ⵓⵔ/ⵡⴰⵔ, ⵓⵔ ⵊⵊⵓⵏ/ⵓⵔ ⵊⵊⵉⵏ, ⵓⵔ ⵙⴰⵔ...

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵓⵔ ⵙⴰⵔ ⴱⴱⵉⵖ ⵉⵙⴽⵯⵍⴰ/ⵄⵎⵎⴰⵔⵙ ⵓⵔ ⵜⵜⴱⴱⵉⵖ ⵉⵙⴽⵯⵍⴰ.

- **ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵡⵉⵍⴰⵡⵉⵏ**
  - ❖ ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵇⵙⵉ ⵙ: ⵉⵙ/ⵎⴰ, ⵎⴰⵅ/ⵎⴰⵢⵎⵎⵉ, ⵎⴰⵏⵉ, ⵎⵉⵍⵎⵉ/ⵎⴰⵏⵜⵓⵔ/ ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ, ⵎⴰⵜⵜⴰ, ⵎⵏⵏⴰⵡ/ⵎⵛⵜⴰ/ⵎⵛⵃⴰⵍ...

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵉⵙ ⵜⵙⵖⵉⵜ ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ?

- ❖ ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⴼⴰⴷⴰ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵎⵛ/ⵎⴰⵍⴰ....ⴰⴷ..., ⵉⵖ...ⵔⴰⴷ.....

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵎⴰⵍⴰ ⵓⵔ ⵍⵍⵉⵏ ⵡⴰⵎⴰⵏ, ⴰⴷ ⵜⴱⴷⴷ ⵜⵓⴷⵔⵜ.

- ❖ ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ ⵜⴰⵜⵜⵡⴰⵖⵜ ⵙ ⵓⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵜⵡⵉⵍⴰ.

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵜⵓⵜⵜⵡⴰⵙⵙⵏ ⵜⵖⵔⵎⵜ ⵏ ⵎⵕⵕⴰⴽⵛ ⵙ ⵊⴰⵎⵄ ⵍⴼⵏⴰ ⴷ ⵍⴽⵓⵜⵓⴱⵉⵢⴰ.

- **ⵜⵉⵏⴰⵡⵉⵏ**
  - ❖ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⵓⵙⵔⵉⴷⵜ.

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵉⵏⵏⴰ ⵓⵍⵎⴰⴷ ⵉ ⵜⵍⵎⴰⴷⵜ : " ⵛⵏⴰⵏⵜ ⵖⴰⵔⵉ ⵜⵏⵉⵀⵉⵏ ".

  - ❖ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⴰⵔⵓⵙⵔⵉⴷⵜ.

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵉⵏⵏⴰ ⵓⵍⵎⴰⴷ ⵉ ⵜⵍⵎⴰⴷⵜ ⵎⴰ ⵛⵏⴰⵏⵜ ⵖⴰⵔⵙ ⵜⵏⵉⵀⵉⵏ.

- **ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ**
  - ❖ ⵢⴰⵏ ⵡⴰⵙⵙ/ⵉⵊⵊ ⵏ ⵡⴰⵙⵙ, ⵢⴰⵏ ⵡⴰⵢⵢⵓⵔ/ⵉⵊⵊ ⵏ ⵡⴰⵢⵢⵓⵔ, ⵢⴰⵏ ⵓⵙⴳⴳⵯⴰⵙ/ⵉⵊⵊ ⵏ ⵓⵙⴳⴳⵯⴰⵙ, ⵢⴰⵜ ⵜⵉⴽⴽⵍⵜ/ⵉⵊⵊ ⵏ ⵜⵉⴽⴽⵍⵜ, ⵢⴰⵏ ⵉⵎⵉⴽⴽ/ⴳⴰⵙ/ⵓⵛⴰ…

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵢⴰⵏ ⵡⴰⵙⵙ, ⴷⴷⴰⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⵖⵔ ⵜⴰⴳⴰⵏⵜ ⴰⴷ ⵣⵕⵏ ⵉⵎⵓⴷⴰⵔ.

  - ❖ ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ (ⴽⵓⴷⵏⵏⴰ/ⵎⵉⵍⵎⵉ ⵎⵎⴰ/ⴰⴷⴷⴰⵢ, ⵉⵙ ⴽⴰ/ⵖⴰⵔ/ⵖⴰⵙ, ⴳ ⵜⵉⵣⵡⵉⵔⵉ, ⴳ ⵜⵏⴳⵉⵔⴰ…).

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⴽⵓⴷⴷⵏⴰ ⵙⵎⴷⵖ ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⴳ ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⵉⵏⵓ, ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵜⵏ ⵙⵎⵓⵜⵜⵔⵖ ⴳ ⵜⵛⴽⴽⴰⵔⵜ ⵉⵏⵓ.

- **ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⴷⵖⴰⵔ** : ⵜⴰⵎⴰ, ⴷⴷⴰⵡ/ⵙⴰⴷⵓ, ⴰⵀⵍⵍⴰⵏ, ⵏⴳⵔ/ⵊⴰⵔ…

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵉⵍⵍⴰ ⵉⵖⵔⵎ ⵏ ⵕⴱⴰⵟ ⵊⴰⵔ ⵉⵖⵔⵎ ⵏ ⵍⵇⵏⵉⵟⵕⴰ ⴷ ⵉⵖⵔⵎ ⵏ ⵜⴳⵎⵎⵉ ⵜⵓⵎⵍⵉⵍⵜ.

- **ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ**

ⴰⵎⴷⵢⴰ : – ⵉⵎⵇⵇⵓⵔ ⴰⵙ ⵡⵓⵍ ⵉ ⵓⵎⴷⴷⴰⴽⴽⵯⵍ ⵉⵏⵓ.

– ⵉⵕⵣⵎ ⴰⵙ ⵓⵀⵓⵙ.

– ⵉⵛⵛⴰ ⵉⵀⴰⴷⴷⵏ ⵏⵏⵙ.

- **ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⴽⴰⵏ ⵙ** : ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ; ⵎⵍⴰ ⴷ ⵏⴽⴽ/ⵎⵔ ⴷ ⵏⴽⴽ/ⵎⵍⵉ ⴷ ⵏⵛⵛ…ⴰⴷ….

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵏⵃⴹⵓ ⵜⴰⵡⵏⵏⴰⴹⵜ ⵏⵏⵖ.

- **ⵉⵎⵣⵍⴰⵢⵏ ⵏ ⵜⵉⵍⵉⵜ** : ⴰ/ ⴰⴷ, ⴰⵏⵏ/ⵉⵏⵏ

ⴰⵎⴷⵢⴰ : – ⴰⵔⴳⴰⵣ ⴰⴷ, ⵉⵙⵎ ⵏⵏⵙ ⵎⴰⵙⵉⵏ.

– ⵜⵉⴼⵉⵔⵉⵜ ⴰⵏⵏ ⴰⴷ ⵉⴳⴰⵏ ⵜⵉⴼⵉⵔⵉⵜ ⵏ ⴱⴰⴱⴰ.

- **ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ ⵉⵎⵙⴽⴰⵏⵏ** : (ⵡⴰ/ ⵡⴰⴷ, ⵜⴰ/ ⵜⴰⴷ…).

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵡⴰⴷ, ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. ⵜⴰⴷ, ⵜⴰⵛⴽⴽⴰⵕⵜ ⵉⵏⵓ.

- **ⵉⵎⵣⵍⴰⵢⵏ ⵉⵎⵉⵍⴰⵏ : (ⵉⵏⵓ, ⵏⵏⵎ, ⵏⵏⵙ, ⵏⵏⵖ ...).**

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⵏⵏⵖ, ⵉⵙⵎ ⵏⵏⵙ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ.

- **ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ ⵉⵎⵉⵍⴰⵏ : (ⵡⵉⵏⵓ/ⵡⵉⵏⵏⵉⵏⵓ ; ⵜⵉⵏⵓ/ⵜⵏⵏⵉⵏⵓ ...).**

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵡⴰⴷ, ⴰⵍⵓⴳ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ.

- **ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵎⵏⵜⵉⵍⵜ : ⵎⵉⵏⵣⵉ/ⵉⴷⴷⵖ/ⴰⵛⴽⵓ.**

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵍⵙⵉⵖ ⴰⵟⵟⴰⵚ ⵏ ⵜⵎⵍⵙⴰ, ⴰⵛⴽⵓ ⵉⴽⵔⵎ ⵓⵏⵣⵡⵉ.

- **ⵉⵎⵣⵍⴰⵢⵏ ⴰⵔⵓⵏⵎⵉⵍⵏ : ⵎⴰⵕⵕⴰ/ ⵇⵇⴰⵃ/ ⴰⴽⴽⵯ.**

ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵀⵣⵣⴰⵏ ⴷⴰⵔⵉ ⵉⵙⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵉⵏⵓ ⵎⴰⵕⵕⴰ.

- **المستوى المرجعي**، ويكمن في إدراك المتعلم للضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافاتهم، مع تقوية الاعتزاز بالذات، واحترام الآخر، والمحافظة على البيئة. ويتميز تدريس اللغة الأمازيغية، على هذا المستوى، بجعل المتعلم، في نهاية التعليم الابتدائي، قادرا على التواصل والتفاهم مع مخاطَبين آخرين من فروع لغوية أمازيغية مختلفة وفق مقاربة تأخذ بعين الاعتبار مختلف التعابير اللغوية، كما يبين المثال الوارد في الجدول الآتي والمتعلق بالاستخبار حول شخص ما:

ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵉⵙⵎ ⵏ ⵓⵡⵔⵉⴽ **أسئلة حول اسم الشخص**	**ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵜⵍⴰⵍⵉⵜ ⵏⵏⵙ** **أسئلة حول مكان وزمان ازدياده**	**ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵜⵉⴳⴳⴰⵡⵉⵏ ⵏⵏⵙ** **أسئلة حول إنجازاته**	**ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵙ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵙⵏ** **أسئلة حول الأمور والأشياء التي عرف بها**
ⵎⴰ ⴷ ⵉⴳⴰ? ⵎⴰ ⴰⵢⴷ ⵉⵎⵙ? ⵎⵉⵏ ⵉⵀⵏⴰ?	ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ ⵉⵍⵓⵍ? ⵎⴰⵏⵜⵓⵔ ⵉⵍⵓⵍⴰ? ⵎⵉⵍⵎⵉ ⵉⵍⵓⵍⴰ? ⵎⵍⵎⵉ ⵉⵍⵓⵍ?	ⵎⴰ ⴷ ⵉⵙⴽⵔ? ⵎⴰ ⴷ ⵉⴳⴳⴰ? ⵎⵉⵏ ⵉⴳⴳⴰ?	ⵎⴰ ⵙ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵙⵏ? ⵙ ⵎⵉⵏⵣⵉ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵙⵏ?

وكما هو معروف، فإن بناء الكفاية التواصلية يتم عبر إرساء جملة من الموارد الملائمة على المستويين الشفوي والكتابي ذات الصلة بالمهارات الأربع: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة. وسنقتصر في هذا الفصل على الشق الشفوي من الكفاية التواصلية بمكونيه الفهم والتعبير أو الإنتاج والتعريف بهما، على أساس أن نعالج الشق الكتابي بمكونيه الفهم والتعبير أو الإنتاج في الفصل الموالي.

3. تعريف الكفاية الشفوية ⴰⵙⵓⵙⵙⵏ ⵙ ⵜⵙⵓⵅⵔⵜ ⵜⴰⵎⵉⵖⴰⵏⵜ

تُشير الأبحاث المنجزة حول التواصل اللغوي إلى وجود ترابط بين الكفايتين الشفوية والكتابية إلى درجة يصعب معها التفريق بينهما، فتعليم إحداهما يساهم حتما في تطوير الأخرى: القراءة الجيدة تضمن الكتابة الجيدة والاستماع والإنصات الجيدين. والتحدث الجيد يعني الفهم والتعبير الجيدين للمسموع والمقروء (Cuq , 2003).

في حين أن بعض الباحثين مثل (Robert, 2008) يدافعون عن وجهة نظر خاصة تجعل الكفاية الشفوية مستقلة عن كل تدخل للكفاية الكتابية؛ إذ يقوم تعلمها على أنشطة خاصة بها كالاستماع والإنتاج بالاعتماد على نصوص شفوية أصيلة إذا أمكن.

وتُعرّف (Nonnon , 2000)، الكفاية الشفوية على أنها "تصرفات لغوية"، بمعنى جملة من "أنشطة الخطاب" التي تبني العلاقة بين العالم والتجربة، إضافة إلى تجسيدها للتعلم المدرسي. وتوضح أن الكفاية الشفوية تتوفر على قِنِّها اللساني الخاص بها ولها مميزاتها اللسانية (المعارف الفنولوجية والمرفولوجية والتركيبية) والتواصلية (القواعد الخطابية، السيكولوجية، السوسيولوجية والثقافية) التي تُحدّد وتنظم كيفية أخذ الكلمة حسب السياقات والمقامات.

إضافة إلى هذه العناصر اللغوية ذات الطبيعة اللفظية، هناك من يتحدث عن عناصر أخرى غير لفظية يجب استحضارها عندما نكون بصدد تشريح الكفاية الشفوية، والمتمثلة أساسا في الحركات الجسدية وقسمات الوجه...إلخ، لتعتبر الكفاية الشفوية في نهاية المطاف متعددة الروافد والقنوات، ويتم فيها المزج بين العناصر اللغوية والتواصلية والحس حركية والإيمائية.

يُستخلص مما سبق أن بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، في علاقتهم مع المخاطب، رهين بالأخذ بعين الاعتبار تعدد أساليب تحقق الكفاية الشفوية بتعدد الوضعيات التواصلية وتنوع الصيغ الشفوية التي تحكمها، والتي تتداخل فيها لغة الجسد وما هو ثقافي. إضافة إلى ذلك، ينبغي استحضار تنوع تلك الأساليب باختلاف أوجه اللغة كما هو الشأن بالنسبة للغة الأمازيغية.

1.3 مستوى الفهم الشفوي ⴰⵙⵡⵉⵔ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵍ

وُضعت مجموعة من النماذج للإحاطة بسيرورة الفهم على مستوى التواصل الشفوي سواء تعلق الأمر باللغات الأولى أو باللغات الأجنبية (Wolvin, 1986). وتُعتبر هذه النماذج بناء نظريا يحاول شرح الكيفية التي يبني بها المتعلم فهمه العام للخطاب الشفوي. وسنقتصر في ما يلي على النموذج التوصيفي لصاحبه (Demyankov, 1983) والذي ينبني على العناصر الآتية :

- اكتساب الإطار اللغوي للغة المستهدفة؛
- بناء الفرضيات والتحقق منها خلال الاستماع إلى الرسالة؛
- فهم نوايا المتحدث؛
- استيعاب مضمون الرسالة؛
- توظيف العناصر المحفزة بين المتحدث والمستمع من أجل الإبقاء على التواصل اللفظي؛
- فهم نبرة أو أسلوب الرسالة.

من إيجابيات هذا النموذج أنه يستعرض العناصر الأساسية التي تقوم عليها سيرورة الفهم، والتي ينبغي أخذها بعين الاعتبار أثناء أنشطة الفهم الشفوي من خلال إنماء ثلاث قدرات أساسية هي:

- الإنصات؛
- التفاعل؛
- التعبير الشفوي.

التصريف البيداغوجي لمكون الفهم الشفوي

تتم تنمية القدرات السالفة الذكر بشكل تفاعلي من خلال توظيف استراتيجيات الفهم لدى المتعلم(ة) بغض النظر عن مستواهما ونوعية الدعامات المعتمدة عبر ثلاث مراحل إجرائية ويتعلق الأمر بـ:

- مرحلة ما قبل الاستماع؛
- مرحلة أثناء الاستماع؛
- مرحلة ما بعد الاستماع.

في ما يلي سنقدم كل مرحلة من هذه المراحل معززة بأمثلة لتدبيرها وتقويمها في وضعيات تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية.

❖ مرحلة ما قبل الاستماع ⵜⵉⵣⵡⵓⵔⵜ ⵏ ⴷⴰⵜ ⵏ ⵓⵙⴻⴼⵍⴷ

تمثل هذه المرحلة الخطوة الأولى نحو إعداد المتعلم(ة) لفهم المسموع. وخلال هذه المرحلة يقوم المدرس(ة) بجملة من الأنشطة تتمثل أساسا في:

- خلق جو ملائم ومناسب للاستماع؛
- إدراجه النشاط المستهدف في سياقه مع إشراك المتعلمين والمتعلمات؛
- محاولة المدرس(ة) الإجابة عن السؤال المشروع الذي يطرحه كل متعلم(ة): الاستماع نعم، ولكن لماذا؟ بغرض تحفيز المتعلمين على الاستماع؛
- مساعدة المتعلمين في بناء توقعاتهم بشأن محتوى السند أو الدعامة التي يمكن أن تكون إما بصرية أو سمعية أو سمعية بصرية؛
- إعادة توظيف المعجم المكتسب سلفا بخصوص محتوى السند، أو اكتشاف معجم آخر جديد من قبل المتعلمين، كما ينبغي حثهم على الاستمرار في الاستماع حتى وإن كانوا لا يفهمون كل ما يستمعون إليه.

وفيما يلي، سنقدم نموذجا لمنهجية تدريس مرحلة ما قبل الاستماع، موضحين في البداية خطوات الدرس، لننتقل بعد ذلك إلى تحديد القدرات المستهدفة وتقديم بعض الأنشطة التي من شأنها تنمية تلك القدرات لدى المتعلم(ة).

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⵟⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⴷⴰⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ

- ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ;
- ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵓⵡⵍⴰⴼ;
- ⴰⵙⵏⵉⵖⵙ ⵏ ⵓⵡⵍⴰⴼ ⴷ ⵓⵙⵏⵓⵎⵎⵍ ⵏⵏⵙ (ⵜⵓⵙⴽⴰ ⵏ ⵜⵓⵔⴷⵉⵡⵉⵏ);
- ⴰⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵏⵓⵄⵥⵎ.

- **ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵜ:** ⴰⵍⵍⴰⵙ
- **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ:** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ:

  - ⴰⴷ ⵙⵏⵉⵖⵙⵏ, ⵙⵏⵓⵎⵍⵏ ⴰⵡⵍⴰⴼ, ⵙⴽⵓⵏ ⵜⵓⵔⴷⵉⵡⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ, ⵔⵎⵙⵏ ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ ;

  - ⴰⴷ ⵙⵙⵎⵔⵙⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⴷ ⵡⴰⵍⵍⴰⵙ, ⵔⵎⵙⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵏⵓⵄⵥⵎ.

- **ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ:** ⵜⴰⵏⵓⵄⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⵟⴷⵓ
- **ⴰⴽⵓⴷ:** 30 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:** ⵉⵍⵡⴰⴼⵏ, ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ.
- **ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ (ⴰⵙⵙⵄⵕⵓ):**
  - ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⴳⵏⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵎⴰⵡⴰⵏⵜ;
  - ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ;
  - ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵏⵓⵄⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⵟⴷⵓ: ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ, ⵓⵔⴰⵔ/ⵜⴰⵎⵖⵔⴰ, ⴰⴼⴰⵔⴰ, ⵜⴰⵔⵔⴰⴳⵜ, ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ, …

ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 1: ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵙⵏⵉⵖⵙⵏ, ⵙⵏⵓⵎⵍⵏ ⴰⵡⵍⴰⴼ, ⵙⴽⵓⵏ ⵜⵓⵔⴷⵉⵡⵉⵏ, ⵙⵎⵔⵙⵏ ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ.

- ⴰⴷ ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴳⴼ ⵎⴰⵏⵉ ⴳ ⵣⵣⵔⵉⵏ ⵜⴰⵏⵓⵄⵥⵎⵜ ⵏⵏⵙⵏ ⵏ ⵓⵏⵟⴷⵓ. ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵏ ⴳⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵏⵏⵙ.
- ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵙⵏⵉⵖⵙⵏ ⴰⵡⵍⴰⴼ :

  1. ⵙ ⵜⵍⵓⵍⵍⵉ.

  2. ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵙⵍⵎⴷⴰⵜ.

- ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴷ ⵙⵙⵓⴼⵖⵏ ⴰⵙⴰⵜⴰⵍ ⵏ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ.

ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 2: ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵙⵙⵎⵔⵙⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⴷ ⵡⴰⵍⵍⴰⵙ, ⵔⵎⵙⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵏⵓⵄⵥⵎ.

- ⴰⴷ ⵉⵙⴽⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴽⴷ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⵙ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⴷ ⵜⵓⵕⴽⵉⵡⵉⵏ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵍⵍⴰⵙ.
- ⴰⴷ ⵉⵙⵙⴼⵔⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵏⵓⵄⵥⵎ ⵏⵏⵉ ⵖⴰ ⵢⴰⵡⵙⵏ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵃⵎⴰ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵎⵉⵏ ⵖⴰ ⵙⵃⵙⵙⵏ/ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ (ⵜⴰⵥⴰⵢⴽⵓⵜ, ⵜⵉⵙⵖⵏⵙⵜ/ ⵜⴰⵥⵄⵥⵉⵜ, ⵜⴰⵎⵣⵔⵓⵢⵜ)

❖ مرحلة أثناء الاستماع ⵜⵉⴼⵔⵖⵜ ⵏ ⵉⵡⵏⴰⵏ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ

تنقسم هذه المرحلة إلى محطتين أساسيتين هما:

- المحطة الأولى: الاستماع الأول
- المحطة الثانية: الاستماع الثاني

المحطة الأولى ⴰⵙⵔⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ

وتستهدف الفهم العام، وتنمية استراتيجيات الاستماع الإدراكي من خلال توجيه تركيز المتعلمين إلى التعرف على :

- نوعية السند المعتمد (إعلان، إشهار، مقابلة، حوار، فيلم، نشرة إخبارية...الخ) ؛
- المؤشرات التنغيمية الخاصة بالسند السماعي المعتمد (الصوت: مستواه، طبيعته، صاحبه أنثى أم ذكر...الخ) ؛
- مؤشرات إيمائية: بالنسبة للسند السماعي البصري المعتمد كشريط أو فيلم (عدد الأشخاص، ذكور أم إناث، المكان والزمان، الحركات، قسمات الوجه والنظرات...الخ) ؛

كما تستهدف هذه المحطة تنمية استراتيجيات الاستماع التحليلي من خلال طرح أسئلة على المتعلم(ة) من قبيل:

- من يتحدث؟
- متى؟
- أين؟
- لماذا؟

وبالتالي فالفرضيات التي يضعها المتعلم(ة) يتم التحقق منها وتصحيحها خلال المحطة الثانية من هذه المرحلة.

المحطة الثانية ⴰⵙⵔⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ

تستهدف تحقيق الفهم التفصيلي لمحتوى السند المُعتمد، لذا فإنها تهتم بالعناصر الدقيقة؛ بحيث يطلب من المتعلم(ة) تحديد بعض الكلمات التي سمعها والتي تتقارب من حيث مخارج حروفها أو نطقها؛ هذا التمرين المتعلق بتمييز الأصوات يساعد المتعلم(ة) على تدريب آذانهم لاستقبال سماعي أكثر دقة؛ وفي نفس الوقت ينمي لدى المتعلم(ة) استراتيجية الاستماع التحليلي.

وسنقدم، فيما يلي، نموذجا لمنهجية تدبير مرحلة أثناء الاستماع، منطلقين من خطوات المحطة الأولى والثانية، لننتقل بعد ذلك إلى تحديد القدرات المستهدفة وتقديم بعض الأنشطة التي من شأنها تنمية تلك القدرات لدى المتعلم(ة).

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⵟⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵔⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵉⵡⵏⴰ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ

ⴰⵙⵙⴼⵍⴷ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ (ⴰⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⴰⵜⴰⵢ)

- ⴰⵙⵙⴼⵍⴷ;
- ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⵙⴳⴳⵓⵔ ;
- ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ.

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵔⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵉⵡⵏⴰ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ

ⴰⵙⵙⴼⵍⴷ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ (ⴰⵔⵎⴰⵙ ⴰⴼⵔⵓⵔⴰⵢ)

- ⴰⵍⵍⴰⵙ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ;
- ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵓⵔⵎⴰⵙ (ⵉⵡⵔⵉⴽⵏ, ⴰⴽⵓⴷ, ⴰⴷⵖⴰⵔ, ⵜⵉⵎⵙⴰⵔⵉⵏ, ...);
- ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⵅⴼ ⵓⵔⵎⴰⵙ;
- ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⵅⴼ ⵓⴳⵎⵎⴰⵢ.

- **ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵏ ⵓⵎⵢⴰⵡⴰⴹ:** ⴰⵍⵍⴰⵙ
- **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ:** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ:
  - ⴰⴷ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ;
  - ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵙ ⵓⵎⴰⵜⴰ ⵎⵉⵏ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ;
  - ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵉⴼⵔⵓⵔⵓⵢⵏ ⵏ ⵎⵉⵏ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ;
  - ⴰⴷ ⵙⴰⵡⵍⵏ ⵙ ⵓⴳⵎⵎⴰⵢ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.
- **ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ:** ⵜⴰⵏⵓⵕⵣⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⵟⴷⵓ
- **ⴰⴽⵓⴷ:** 30 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ (ⵜⴰⵙⴰⵔⵡⴰ 1) :**
  - ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⴳⵏⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵎⴰⵡⴰⵏⵜ;
  - ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ;
  - ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵏⵓⵕⵣⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⵟⴷⵓ: ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ, ⵓⵔⴰⵔ/ⵜⴰⵎⵖⵔⴰ, ⴰⴼⴰⵔⴰ, ⵜⴰⵔⵔⴰⴳⵜ, ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ, ...
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:** ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ ⵏ ⵉⵎⵙⵍⵉ (ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ), ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ ⵏ ⵉⵣⵕⵉ (ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ, ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ, ...).

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ: (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, 2009, ⵜⴰⵙⵏⴰ: 11, 16 ⴷ 21)

ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ (ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵏ ⵢⵉⵥⵥⵍⵎⴹ)	ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ (ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵏ ⵡⴰⵎⵎⴰⵙ)	ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ (ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵏ ⵉⴼⴼⵓⵙ)
ⵏⴰⴷⵢⴰ: ⵎⴰⵏⵉ ⵜⵙⵙⵄⴷⵓⴷ ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ ⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ? **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ:** ⵙⵙⵄⴷⵓⵖ ⵜⵜ ⵖⴰⵔ ⵉⵎⵎⴰ ⵜⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵜ ⴷⵉ ⵎⵉⴹⴰⵕ. **ⵏⴰⴷⵢⴰ:** ⵜⵛⵍⴰ ⵜⵙⵖⵏⵙⵜ ⵏⵏⵎ ⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ! ⵎⴰ ⵜⵙⵖⵉⴷ ⵜⵜ ⵙⴳ ⵎⵉⴹⴰⵕ ? **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ:** ⵓⵔ ⵜⵜ ⵙⵖⵉⵖ ⵛⴰ. ⵜⵉⵙⵖⵏⵙⵜ ⴰ, ⵖⴰⵔⵙ ⵉⵛⵜ ⵏ ⵜⵎⵣⵔⵓⵢⵜ ⴷ ⵜⴰⵣⴳⵔⴰⵔⵜ ! **ⵏⴰⴷⵢⴰ:** ⵖⴰⵔⵙ ⵜⴰⵎⵣⵔⵓⵢⵜ ⴷ ⵜⴰⵣⴳⵔⴰⵔⵜ ! ⵉⵏⵉ ⵉⵢⵉ ⵎⴰⵢⵎⵎⵉ ? **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ:** ⵜⵉⵙⵖⵏⵙⵜ ⴰ ⴷ ⵜⴰⵣⴰⵢⴽⵓⵜ ! ⵜⵡⵛⴰ ⵉⵢⵉ ⵜⵜ ⵉⵎⵎⴰ ⵜⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵜ, ⴰⵙⵙ ⵏ ⵜⵍⴰⵍⵉⵜ ⵉⵏⵓ.	**ⵏⴰⴷⵢⴰ:** ⵎⴰⵏⵉ ⴳ ⵜⵣⵣⵔⵉⴷ ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ ⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ? **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ:** ⵣⵣⵔⵉⵖ ⵜⵜ ⵖⵔ ⵉⵎⵎⴰ ⵜⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵜ ⴳ ⴳⵍⵎⵉⵎⴰ. **ⵏⴰⴷⵢⴰ:** ⵜⵖⵓⴷⴰ ⵜⵙⵖⵏⵙⵜ ⵏⵏⵎ ⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ! ⵉⵙ ⵜⵜ ⵜⵙⵖⵉⴷ ⵙⴳ ⴳⵍⵎⵉⵎⴰ ? **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ:** ⵓⵔ ⵜⵜ ⵙⵖⵉⵖ ⵛⴰ. ⵜⵉⵙⵖⵏⵙⵜ ⴰ, ⵖⵓⵔⵙ ⵢⴰⵜ ⵜⵎⵣⵔⵓⵢⵜ ⵉⵖⵣⵣⵉⴼⵏ. **ⵏⴰⴷⵢⴰ:** ⵖⵓⵔⵙ ⵜⴰⵎⵣⵔⵓⵢⵜ ⵉⵖⵣⵣⵉⴼⵏ ? ⵉⵏⵉ ⵉⵢⵉ ⵎⴰⵅ ? **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ :** ⵜⵉⵙⵖⵏⵙⵜ ⴰⴷ, ⵜⴳⴰ ⵜⴰⵣⴰⵢⴽⵓⵜ. ⵜⵓⵛⴰ ⵉⵢⵉ ⵜⵜ ⵉⵎⵎⴰ ⵜⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵜ, ⴰⵙⵙ ⵏ ⵜⵍⴰⵍⵉⵜ ⵉⵏⵓ.	**ⵏⴰⴷⵢⴰ:** ⵎⴰⵏⵉ ⵖ ⵜⵣⵣⵔⵉⵜ ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ ⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ? **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ:** ⵣⵣⵔⵉⵖ ⵜⵜ ⴷⴰⵔ ⵉⵎⵎⴰ ⵜⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵜ ⵖ ⵜⵥⵏⵉⵜ. **ⵏⴰⴷⵢⴰ:** ⵜⴼⵓⵍⴽⵉ ⵜⵥⵕⵥⵉⵜ ⵏⵏⵎ ! ⵉⵙ ⵜⵜ ⵜⵙⵖⵉⵜ ⵖ ⵜⵥⵏⵉⵜ ? **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ:** ⵓⵔ ⵜⵜ ⵙⵖⵉⵖ. ⵜⴰⵥⵕⵥⵉⵜ ⴰⴷ, ⴷⴰⵔⵙ ⵢⴰⵜ ⵜⵎⵣⵔⵓⵢⵜ ⵉⵖⵣⵣⵉⴼⵏ. **ⵏⴰⴷⵢⴰ:** ⴷⴰⵔⵙ ⵜⴰⵎⵣⵔⵓⵢⵜ ⵉⵖⵣⵣⵉⴼⵏ ? ⵉⵏⵉ ⵉⵢⵉ ⵎⴰⵅ ? **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ:** ⵜⴰⵥⵕⵥⵉⵜ ⴰⴷ, ⵜⴳⴰ ⵜⴰⵣⴰⵢⴽⵓⵜ ! ⵜⴼⴽⴰ ⵉⵢⵉ ⵜⵜ ⵉⵎⵎⴰ ⵜⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵜ, ⴰⵙⵙ ⵏ ⵜⵍⴰⵍⵉⵜ ⵉⵏⵓ.

ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 1: ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ ⵉ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ, ⵔⵎⵙⵏ ⵜ ⵙ ⵓⵎⴰⵜⴰ.

- ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⴽⵜⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⵙⵓⵔⵔ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ, ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵅⴰⴼⵙ.
- ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ:
  - ✓ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ ⵉ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ,
  - ✓ ⵔⴰⵔⵏ ⵜⴰⵢⵏⵉⵜ ⵉ ⵎⴰⵢⴷ ⵉⵜⵜⵓⵙⵍⴰⵏ,
  - ✓ ⵙⵙⵓⴼⵖⵏ ⴷ ⵜⴰⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ.
- ⴰⴷ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵉ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ, ⵔⵎⵙⵏ ⵜ ⵙ ⵓⵎⴰⵜⴰ, ⵙⵙⵓⴼⵖⵏ ⴷ ⵜⴰⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ.
- ⴰⴷ ⵉⵣⵣⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵅⴼ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⴰⵜⴰⵢ ⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ.

ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 2: ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵙ ⵓⴼⵔⵓⵔⴰⵢ ⵎⵉⵏ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ.

- ⴰⴷ ⵢⴰⵍⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵙ ⵜⵡⵉⵏⵙⵜ, ⵉⵜⵜⵔ ⵙⴳ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⵙ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ ⵙ ⵜⴰⵖⴹⴼⵜ.
- ⴰⴷ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵉ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵙ ⵜⴰⵖⴹⴼⵜ (ⴰⵙⵙⴼⵍⴷ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ).
- ⴰⴷ ⵢⴰⵡⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵃⵓⵎⴰ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵎⴰⵢⵏⵓⵜⵉⵏ ⵙ ⵜⵙⵜⵔⴰⵜⵉⵊⵉⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.
- ⴰⴷ ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵅⴼ ⵉⵡⵔⵉⴽⵏ, ⴰⴽⵓⴷ, ⴰⴷⵖⴰⵔ ⴷ ⵜⵎⵙⴰⵔⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ.
- ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵅⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ.
- ⴰⴷ ⵉⵣⵣⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵅⴼ ⵜⵎⵔⴰⵔⵓⵜⵉⵏ (ⴰⵔⵎⴰⵙ, ⴰⴳⵎⵎⴰⵢ, ⴰⵍⵍⵖⴰ,...).

❖ مرحلة ما بعد الاستماع ⵜⴰⵙⵓⵔⵜ ⵏ ⵎⴰⵖⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⴻⵍⴷ

يمكن تدبير هذه المرحلة عبر محطتين:

محطة الاستثمار والتقويم: يكون فيها المتعلم(ة)، بعد استثماره محتوى السند، مدعوا إلى التساؤل عن مدى صحة وصلاحية الفرضيات التي وضعها حول السند خلال مرحلة الاستماع. كما يقوم بنوع من التقييم لحصيلة استماعه لمعرفة ما ينبغي تجنبه مرة أخرى في سبيل تحسين أدائه (كأن يبقى هادئا وأن يركز أكثر في استماعه، وألا ينزعج إذا لم يفهم بعض الكلمات... إلخ).

ينبغي كذلك أن يعرف المتعلم(ة) ما هو منتظر منه بعد الاستماع، أي طبيعة المهام المطلوب منه إنجازها، حيث يتم التركيز أكثر على إعادة استثمار المكتسبات قصد تنمية إستراتيجية الاستماع الإبداعي من خلال إعادة الصياغة أو التلخيص أو التوسيع، وتنمية إستراتيجية الاستماع النقدي من خلال إبداء الرأي حول المسموع.

محطة المعالجة: يقوم فيها المدرس(ة) تخصيص حصة لمعالجة بعض الصعوبات التي قد تعترض المتعلم(ة) أثناء المراحل السابقة استناداً إلى شبكة التقويم الواردة أسفله وتفييئها حسب المستويات الآتية على سبيل المثال لا الحصر:

- ✓ المعجم؛
- ✓ التراكيب؛
- ✓ استراتيجيات الفهم والاستماع؛
- ✓ النطق والنبرة؛
- ✓ التعبير بلغة الجسد ...إلخ.

وسنقدم، فيما يلي، مقترحا لمنهجية تدبير مرحلة ما بعد الاستماع، منطلقين من خطوات المحطة الأولى الخاصة بالاستثمار والمحطة الثانية الخاصة بالمعالجة.

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⴹⴰⵕⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ

ⴹⴰⵕⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ 1

- ⴰⵍⵍⴰⵙ ⵏ ⵜⵙⵜⵓⵜ;
- ⴰⵙⵙⴽⵜⵉ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ;
- ⵓⵔⴰⵔ ⵏ ⵜⵎⵍⴰⵍⵉⵏ.

- **ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵜ:** ⴰⵍⵍⴰⵙ
- **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ:**

ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ :

- ⴰⴷ ⴷ ⴽⵜⵉⵏ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ;
- ⴰⴷ ⵉⵔⴰⵔⵏ ⵜⵉⵎⵍⴰⵍⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵙⵍⵙⵉⵡⵍⵏ ;
- ⴰⴷ ⵡⵛⵏ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⵅⴼ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ;
- ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵏ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏⵏⵉⴹⵏ.

ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ : ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ

- **ⴰⴽⵓⴷ** : ⵙⵏⴰⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⴰⵎ ⵏ 20 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ** : ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ, ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ.
- **ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ (ⵜⴰⵙⴰⵔⵡⴰ 2):**
  - ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⴳⵏⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵎⴰⵡⵏⵜ;
  - ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ;
  - ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ: ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ, ⵓⵔⴰⵔ/ⵜⴰⵎⵖⵔⴰ, ⴰⴼⴰⵔⴰ, ⵜⴰⵔⵔⴰⴳⵜ, ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ, ...
- **ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 1:** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⴷ ⴽⵜⵉⵏ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ.

  - ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⴽⵜⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵙ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ.
  - ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵅⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ.

- **ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 2:** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵉⵔⴰⵔⵏ ⵜⵉⵎⵍⴰⵍⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵙⵍⵙⵉⵡⵍⵏ.

  - ⴰⴷ ⵉⴱⴹⴰ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⵎⵍⴰⵍⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵙⵍⵙⵉⵡⵍⵏ ⵊⴰⵔ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ
  - ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵜⵉⵎⵍⴰⵍⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵙⵍⵙⵉⵡⵍⵏ ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵓⴳⵎⵎⴰⵢ ⴷ ⵡⴰⵍⵍⵖⴰ ⴷ ⵉⵙⵉⵍⵍⵉⴼⵏ.
  - ⴰⴷ ⵉⵣⵣⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵅⴼ ⵓⵔⴰⵔ ⵏ ⵜⵎⵍⴰⵍⵉⵏ ⵉⵜⵜⵡⴰⴳⴳⵏ.

- **ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 3 :** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵡⵛⵏ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⵅⴼ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ.

  - ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵏ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵜ ⵏⵏⵙⵏ.
  - ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵎⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵙⴳ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵙ ⵓⵙⴳⵣⵍ ⴷ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⵅⴼ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ.

- **ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 4:** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵏ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏⵏⵉⴹⵏ.

  - ⴰⴷ ⵢⴰⵡⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵏ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏⵏⵉⴹⵏ.

ⴳ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ ⵏⵏⵙ ⵅⴼ ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ (ⴷⴰⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ, ⴰⵙⵙⴼⵍⴷ, ⴹⴰⵕⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ), ⴰⴷ ⵢⴰⵡⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵢⵉⵅⴼ ⵏⵏⵙ ⵙ ⵢⴰⵜ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ ⴰⵎ ⵜⴰ ⵙ ⵡⴰⴷⴷⴰⵢ.

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⵎⵏⵣⵉⵜ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⴷ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ

ⴰⴼⵓⴽⴽⵙ	ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ	ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ	ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ	ⵉⵙⵓⵍ ⵓⵔ ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ
ⴰⵙⵙⴼⵍⴷ (ⴷⴰⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ – ⴰⵙⵙⴼⵍⴷ – ⴹⴰⵇⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ)	ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵉⵖⵙ, ⵉⵙⵏⵓⵎⵍ ⴰⵡⵍⴰⴼ ⵙ ⵜⵍⵓⵍⵍⵉ.			
	ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵉⵖⵙ, ⵉⵙⵏⵓⵎⵎⵍ ⴰⵡⵍⴰⴼ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ.			
	ⴰⴷ ⵉⵙⴽⵓ ⵜⵓⵔⴷⵉⵡⵉⵏ ⵏⵏⵙ ⵉⵣⵣⵔⵉ ⵅⴰⴼⵙⵏⵜ.			
	ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ.			
	ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵎⵔⵙ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⴷ ⵡⴰⵍⵍⴰⵙ ⴷ ⵜⵙⵖⵏⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵜ.			
	ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵏⵏⵓⵇⵣⵎ.			
	ⴰⴷ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ ⵙ ⵜⴰⵖⴹⴼⵜ.			
	ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵙ ⵓⵎⴰⵜⴰ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ.			
	ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵉⴼⵔⵓⵔⵓⵢⵏ ⵏ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ.			
	ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵎⵙⵍⵉⵜⵏ ⴷ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏⵏⵙ ⴷ ⵉⵙⴰⴼⵖⵏ ⵏⵏⵙ.			
	ⴰⴷ ⵉⵣⵍⵉ ⵊⴰⵔ ⵉⵎⵙⵍⵉⵜⵏ.			
	ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⴰⴷⴷⴰⴷ ⵏ ⵓⵎⵙⵍⵙⵉⵡⵍ (ⴰⵍⵍⵖⴰ, ⴰⵡⴰⵍ, ⴰⵙⵓⵏⴼⵓⵙ, ...).			
	ⴰⴷ ⴷ ⵉⴽⵜⵉ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ, ⵢⴰⵍⵙ ⴰⵙ.			
	ⴰⴷ ⴷ ⵉⴽⵜⵉ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ, ⵢⴰⵍⵙ ⴰⵙ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏⵏⵉⴹⵏ.			
	ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵉⵡⵍ ⵙ ⵓⴳⵎⵎⴰⵢ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.			
	ⴰⴷ ⵉⵔⴰⵔ ⵜⵉⵎⵍⴰⵍⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵙⵍⵙⵉⵡⵍⵏ.			
	ⴰⴷ ⵢⴰⵍⵙ ⵉ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ ⵙ ⵓⵙⴳⵣⵍ.			
	ⴰⴷ ⵢⵉⵏⵉ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵜ ⵏⵏⵙ ⵅⴼ ⵎⵉⵏ ⵉⵙⵙⴼⵍⴷ.			
	ⴰⴷ ⵢⴰⵍⵙ ⵉ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏⵏⵉⴹⵏ.			

ⴹⴰⵇⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ 2 (ⴰⵙⵎⴽⵍ)

– ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵓⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⵏⵎⵎⴰⵔ ⴷ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ (ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ) ⴳ:

- ✓ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ;
- ✓ ⵉⴳⴳⵉⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⵡⴰⵍ;
- ✓ ⵜⵉⵙⵜⵔⴰⵜⵉⵊⵉⵢⵉⵏ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴷ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ ;
- ✓ ⴰⴳⵎⵎⴰⵢ ⴷ ⵡⴰⵍⵍⵖⴰ;
- ✓ ⴰⵙⵉⵡⵍ ⵙ ⵉⵙⵉⵍⵍⵉⴼⵏ; ...

– ⴰⴷ ⵉⴳⴳ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵉⵥⵥⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⴽⵓ ⵜⴰⵣⴳⵍⵜ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵏⵎⵎⴰⵔⵜ.

– ⴰⴷ ⵉⵙⵓⵖⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⵣⴳⴰⵍ ⴷ ⵜⵏⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵙ ⵜⵟⵔⵉⴷⵜ ⴰⴷ:

- ✓ ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ;
- ✓ ⴰⵙⵏⴽⴷ ⵏ ⵜⵓⵎⴰⵏⵜ (ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏⵉⵖ ⵜⵓⵃⴽⵉⵡⵜ ⵏⵉⵖ ⴰⴳⵎⵎⴰⵢ ⵏⵉⵖ ⵉⴳⴳⵉⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⵡⴰⵍ);
- ✓ ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⵓⵎⴰⵏⵜ ⴷ ⵜⵙⴰⵔⵡⴰ ⵏⵏⵙ ;
- ✓ ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ;
- ✓ ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ;
- ✓ ⵉⴳⴳⵉⵜⵏ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ;
- ✓ ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵅⴼ ⵓⴼⴰⵔⵙ ⵏⵏⵙⵏ.

بعد ما قدمنا منهجية نماء الكفاية الشفوية من خلال مكون الفهم، عبر مراحلها الثلاث، ما قبل وأثناء وما بعد الاستماع، وحددنا القدرات والاستراتيجيات والأنشطة الخاصة بكل مرحلة، ووضعنا نموذجا لشبكة تقويم مهارة الاستماع، ننتقل، فيما يلي، إلى تقديم منهجية التصريف البيداغوجي لنماء كفاية التعبير الشفوي.

2.3 مستوى التعبير الشفوي ⴰⵙⵡⵉⵔ ⵏ ⵓⵡⵏⵏⵉ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ

يقوم ديداكتيك الكفاية الشفوية على مكوني الفهم والتعبير، لذا ينبغي الاشتغال على هذين المكونين بنوعٍ من التفاعل بينهما، على اعتبار أن الفهم والتعبير الشفويين يُمثلان وجهان لعملة واحدة، هي التواصل. فإذا كانت الممارسة البيداغوجية، كما أسلفنا، تقتضي أن يتم بناء كفاية الفهم الشفوي من خلال ثلاثة مراحل أساسية هي: قبل، أثناء وبعد الاستماع، فإن كفاية التعبير الشفوي تتدخل في مختلف هذه المراحل خاصة خلال أنشطة ما قبل الاستماع أثناء الاشتغال على بناء التوقعات والفرضيات بخصوص الأسناد الموظفة في الأنشطة التعليمية المُستهدفة، أو في مرحلة التحقق من فهم الرسالة الشفوية. ويستدعي بناء كفاية التعبير الشفوي كذلك الاشتغال على مراحل ثلاث (قبل، أثناء وبعد).

وقبل تقديم هذه المراحل، لابد من الوقوف عند مفهوم التعبير الشفوي.

حسب Hymes لا يمكن اختزال كفاية التعبير الشفوي في رسالة صواتية، بقدر ما ينبغي النظر إليها باعتبارها كُلا مُركباً، يتم تشغيله أثناء العملية التواصلية؛ إذ من أجل التواصل لا يكفي معرفة اللغة، والنسق اللغوي فقط، وإنما معرفة كيفية تشغيله حسب السياق السوسيولساني (Hymes, 1984 : 34).

وهكذا، فمن أجل التمكن من كفاية التعبير الشفوي يتعين على المُتعلم(ة) أن يتوفر على معجم كافٍ ومنسجم مع الوضعية التواصلية، كما ينبغي له أن يكون قادراً على صياغة جمل صحيحة معنىً ومبنىً وأن ينطقها بشكل سليم وبنبرة ملائمة. إضافة إلى هذه المعارف اللغوية، يكون لزاماً على المتعلم(ة) استعمال الحركات وقسمات الوجه مع مراعاة السياق السوسيوثقافي من أجل تسهيل عملية الفهم لدى المُخاطب.

التصريف البيداغوجي لمكون التعبير الشفوي

يتم بناء مكون التعبير الشفوي من خلال ثلاث مراحل، هي:

- ✓ مرحلة ما قبل الإنتاج؛
- ✓ مرحلة أثناء الإنتاج؛
- ✓ مرحلة ما بعد الإنتاج.

في ما يلي سنقدم كل مرحلة من هذه المراحل معززة بأمثلة لتدبيرها في وضعيات تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية.

❖ مرحلة ما قبل الإنتاج ⵜⵉⵣⵔⴽⵜ ⵏ ⴷⴰⵜ ⵏ ⵓⵣⴰⵔⵙ

تقترن هذه المرحلة بوضع المتعلم(ة) في سياق الإنتاج الذي يرتبط عادة بالكفاية المُستهدفة في مستوى ما وفي مرحلة معينة. إذ يعمل المدرس والمدرسة على تقديم مجال وموضوع المنتوج المنتظر، بعد ذلك يشرح للمتعلمات والمتعلمين المهام التي سيقومون بها، وبناء على ذلك يمكن لهم أن يشتغلوا في مجموعات أو بشكل فردي، كما قد يجدون أنفسهم في وضعية تفاعلية (حوار، مناقشة، لعب أدوار..) أو غيرها (عرض، سرد، وصف...إلخ).

وسنقدم، فيما يلي، نموذجا لمنهجية تدبير مرحلة ما قبل الإنتاج الشفوي حسب الخطوات الآتية:

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⴷⴰⵜ ⵏ ⵓⵣⴰⵔⵔ

ⵜⵉⵣⵔⴽⵉⵡⵉⵏ

- ⴰⵙⵙⵓⴷⵙ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴳ ⵜⴷⴰⵍⴰ ⴰⵎ ⵜⵡⵉⵍⴰ ⴰⴷ “ⵡ”;
- ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ;
- ⴰⵙⵏⴽⴷ ⵏ ⵢⵉⴳⵔ ⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ (ⵎⵉⵏ ⴳⵣ ⵖⴰ ⵙⵉⵡⵍⵏ);
- ⴰⵙⵙⵣⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ (ⵎⵉⵏ ⵉⴳⵟⵟⴰ ⴰⴷ ⴳⴳⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ);
- ⴰⵙⵙⵣⵔⵓ ⵏ ⵜⵡⵓⵔⵉ (ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵜⴰⵎⴷⴰⵏⵜ, ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵙ ⵙⵉⵏ ⵙⵉⵏ, ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵙ ⵜⴳⵔⴰⵡⵉⵏ);
- ⴰⵙⵙⵣⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ.

- **ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵏ ⵓⵢⴰⵡⴰⴹ:** ⴰⵍⵍⴰⵙ.
- **ⵜⵉⵛⵎⵎⴰⵔ:** ⴰⴷ ⵉⵛⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ:
  - ⵉⴳⵔ ⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⴷ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ;
  - ⵜⵉⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ ⵏⵏⴰ ⵖⴰ ⴳⴳⵏ;
  - ⵎⴰⵎⴽ ⵖⴰ ⴳⴳⵏ ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙⵏ;
  - ⵜⵉⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ.
- **ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ:** ⵜⴰⵏⵓⵄⵛⵎⵜ ⵏ ⵜⵣⴰⵙⴽⴰ.
- **ⴰⴽⵓⴷ:** 10 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:** ⵉⵡⵍⴰⵣⵏ, ⵜⴰⵣⵍⵡⵉⵜ.
- **ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ:**
  - ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⴳⴰⵏⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵎⴰⵡⴰⵏⵜ;
  - ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ ;
  - ⵜⵉⵡⵉⵍⴰⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⴳⵏⵓ: ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ, ⵉⵙ/ⵎⴰⵍⴰ ⵜⵓⵣⵉⴷ, ⵎⴰ ⵜⵛⵎⵎⵔⴷ, ⵙⵙⵓⵔⵣ ⵉⵢⵉ/ⵡⴰⴷⵎ ⵉⵢⵉ, …;
  - ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵏⵓⵄⵛⵎⵜ ⵏ ⵜⵣⴰⵙⴽⴰ: ⵜⴰⵣⴰⵙⴽⴰ, ⴰⴽⵙⵓⵎ, ⵜⵉⵎⵍⵙⴰ ⵜⵉⵎⴰⵢⵏⵓⵜⵉⵏ, ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ…
- **ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵛⵎⵎⴰⵔⵜ 1:** ⴰⴷ ⵉⵛⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵉⴳⵔ ⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⴷ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ.

  ⴰⴷ ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴳⵣ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵉⵡⵍⴰⵣⵏ ⵏⵉⵖ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⵛⵡⴰⵔⵓⵜ ⵏⵏⵙⵏ ⵏⵉⵖ ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵣⵍⵡⵉⵜ.
- **ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵛⵎⵎⴰⵔⵜ 2:** ⴰⴷ ⵉⵛⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵜⵉⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ ⵏⵏⵉ ⵖⴰ ⴳⴳⵏ.
  - ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵣⵔⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵜⵉⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ.
  - ⴰⴷ ⵉⵏⵛⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵎⴰ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵔⵎⵙⵏ ⵎⵉⵏ ⵖⴰ ⴳⴳⵏ.
- **ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵛⵎⵎⴰⵔⵜ 3:** ⴰⴷ ⵉⵛⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙ.
  - ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵣⵔⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵎⴰⵎⴽ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵉⴳⵟⵟ ⴰⵙⵏ ⴰⴷ ⴳⴳⵏ ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙⵏ.
  - ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⵍⵙⵏ ⵙ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ ⵎⵉⵏ ⴷ ⴰⵙⵏ ⵉⵜⵡⴰⵏⵏⴰⵏ ⵃⵓⵎⴰ ⴰⴷ ⵉⵏⵛⵓ ⵎⴰ ⵔⵎⵙⵏ ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙⵏ.

- **ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵍ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 4:** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⵜⵉⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ.
  - ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵖⵔⵏ ⵜⵉⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ.
  - ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵃⵔⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵜⵉⵎⵍⵎⴷⵉⵏ.
  - ⴰⴷ ⵉⵏⵣⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵎⴰ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵔⵎⵙⵏ ⵜⵉⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ.

❖ مرحلة أثناء الإنتاج ⵜⵉⵃⵔⴽⵜ ⵏ ⵉⵡⵍⴰⵏ ⵓⵃⴰⵔⵙ

تعتبر من أهم مراحل التعبير الشفوي، لذلك فإنها تتم من خلال فترتين زمنيتين هما:

✓ فترة التحضير لانجاز المهمة ⵜⵉⵣⵉ ⵏ ⵓⵙⵎⴰⵔ ⵉ ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ

وفيها يساعد المدرس المتعلمين على جمع الأفكار وتنظيمها على نحو يتماشى وما تقتضيه **المهمة** المنوط بهم إنجازها، وكذلك من خلال طرحه لجملة من الأسئلة يقود بها المتعلمين نحو إيجاد الكلمات الضرورية للتعبير.

✓ فترة إنتاج المهمة ⵜⵉⵣⵉ ⵏ ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ

وفيها يأخذ المتعلمون الكلمة بالتناوب، مما يسمح للمدرس بتسجيل الأخطاء التي يرتكبونها في علاقة مع الهدف من التعبير الشفوي والذي يكون مسطرا على نحو مسبق، وكذا مع توظيف الإيماءات والحركات أثناء التعبير الشفوي. وتجدر الإشارة إلى أن تصحيح الأخطاء لا يتم إلا بعد الانتهاء من الإنتاج وذلك حتى لا تتم مقاطعة الاسترسال في الحديث.

وسنقدم، فيما يلي، نموذجا لمنهجية تدبير مرحلة أثناء الإنتاج الشفوي حسب الخطوات الآتية:

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⵟⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵉⵡⵍⴰⵏ ⵓⵃⴰⵔⵙ

ⵜⵉⵃⵔⴽⵉⵡⵉⵏ

- **ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ:**
  - ✓ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵉⵜⵜⴰⵡⵙⵏ ⴳ ⵜⵡⴰⵃⵉⵜ ⴷ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ;
  - ✓ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵉⵜⵜⴰⵡⵙⵏ ⴳ ⵓⵙⵎⵓⵏⵉ ⵏ ⵜⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⴷ ⵓⵙⵙⵓⴷⵙ ⵍⵙⵏⵜ ⵙ ⵜⵟⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.
- **ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ (ⴰⵃⴰⵔⵙ);**
  - ✓ ⴰⵙⵙⵉⵜⴳ ⵏ ⵓⵃⴰⵔⵙ ⴰⵎⴷⴰⴷ ⴷ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵉ ⵓⵙⵢⵉⵃ ⵏ ⵓⵃⴰⵔⵙ;
  - ✓ ⴰⵣⵎⵎⵓⵎ ⵏ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⴷ ⵜⵍⵎⵎⴰⵔ.

- **ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵏ ⵓⵎⵢⴰⵡⴰⴹ:** ⴰⵍⵍⴰⵙ
- **ⵜⴰⵣⵎⵎⴰⵔⵜ:** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⴰⵍⵙⵏ ⴳⴼ ⵜⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⴳ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⴰⵎⴰⵢⵏⵓ (ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵜⴼⵙⵓⵜ, ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵜⴼⴰⵙⴽⴰ, ⵜⴰⵃⵛⵓⵕⵜ, …):
  - ⵙ ⵓⴳⵎⵎⴰⵢ ⴷ ⵡⴰⵍⵍⵖⴰ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ ;
  - ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵓⵔⵙ (ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ, ⵉⴳⴳⵉⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⵡⴰⵍ, ⵜⵓⵟⴽⵉⵡⵉⵏ, ⵜⵉⵡⵏⵏⵉⵜⵉⵏ);
  - ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵡⵉⵍⴰⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⴳⵏⵓ (ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ, ⵉⵙ/ⵎⴰⵍⴰ ⵜⵓⴼⵉⴷ, ⵎⴰ ⵜⵣⵎⵎⵔⴷ, ⵙⵙⵓⵔⴼ ⵉⵢⵉ/ⵡⴰⴷⵎ ⵉⵢⵉ, …);
  - ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵜⵉⵏⴷⵉⵜⵉⵏ.
- **ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ:** ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵜⴼⴰⵙⴽⴰ.
- **ⴰⴽⵓⴷ:** 20ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:** ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ, ⵜⴰⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⵎⵏⵥⵉⵜ, ⵜⵉⴼⵍⵡⵉⵜ.
- **ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ:**
  - ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⴳⵏⵜ;
  - ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵎⴰⵡⴰⵏⵜ;
  - ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ ;
  - ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵜⴼⴰⵙⴽⴰ: ⵉⵣⵉⵎⵎⵔ, ⵜⴰⴼⴰⵙⴽⴰ, ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ, ⵓⵔⴰⵔ/ⵜⴰⵎⵖⵔⴰ, ⴰⴼⴰⵔⴰ, ⵜⴰⵔⵔⴰⴳⵜ, ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ, …;
  - ⵜⵉⵡⵉⵍⴰⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⴳⵏⵓ: ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ, ⵉⵙ/ⵎⴰⵍⴰ ⵜⵓⴼⵉⴷ, ⵎⴰ ⵜⵣⵎⵎⵔⴷ, ⵙⵙⵓⵔⴼ ⵉⵢⵉ/ⵡⴰⴷⵎ ⵉⵢⵉ, ….
- **ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ:** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⴰⵍⵙⵏ ⴳⴼ ⵜⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⴳ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⴰⵎⴰⵢⵏⵓ (ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵜⴼⵙⵓⵜ, ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵜⴼⴰⵙⴽⴰ, ⵜⴰⵃⵛⵓⵕⵜ, …) ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.
- **ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ:**
  - ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⴽⵜⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ : "ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵓⵏⴱⴷⵓ" ⵙ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ;
  - ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵙⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ (ⴰⵎⴷⵢⴰ: ⵜⴰⵏⵓⵕⵥⵎⵜ ⵏ ⵜⴼⴰⵙⴽⴰ);
  - ⴰⴷ ⵢⴰⵡⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴳ ⵜⵡⴰⴼⵉⵜ ⴷ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ;
  - ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵙⵎⵓⵏⵏ ⵜⵉⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ, ⵙⵙⵓⴷⵙⵏ ⵜⵏⵜ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ;
  - ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴱⴹⴰⵏ ⵜⵉⵎⵍⴰⵍⵉⵏ ⵊⴰⵔⴰⵜⵙⵏ;
  - ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵙⵎⵔⵙⵏ ⵜⴰⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⵎⵏⵥⵉⵜ ⴳ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ ⵏⵏⵙⵏ ⴳⴼ ⵓⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⴷ ⵜⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ.

– ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ (ⴰⴼⴰⵔⵙ):

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵙⵙⴼⵍⴷⵏ ⵉ ⵓⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⴷ ⵜⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ;

– ⴰⴷ ⵙⵙⵉⵜⴳⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⴰⴷⴷⴰⴷ;

– ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵎⵓⵎ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⵣⴳⴰⵍ ⴷ ⵜⵏⵎⵎⴰⵔ.

❖ مرحلة ما بعد الإنتاج ⵜⵉⴼⵔⴽⵜ ⵏ ⴹⴰⵕⵜ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ

يتم تخصيص هذه المرحلة لمناقشة ما جاء في التعبير الشفوي من قبل باقي المتعلمات والمتعلمين، وتنصب هذه المناقشة على جوانب متعددة تتصل أساساً بمحتوى التعبير الشفوي وبشكله وبالطريقة التي قدم بها. وقد تساهم هذه المناقشة في بلورة إنتاج شفوي جديد. كما قد تشكل مدخلا لتصحيح الإنتاج السابق.

وسنقدم، فيما يلي، مقترحا لمنهجية تدبير مرحلة ما بعد الإنتاج، منطلقين من خطوات المحطة الأولى الخاصة بالتصحيح الفردي أو الجماعي والمحطة الثانية الخاصة بمعالجة الصعوبات والتعثرات التي واجهت المتعلمات والمتعلمين انطلاقا من إنتاجاتهم.

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⴹⴰⵕⵜ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ

ⴰⵙⵔⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ
– ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ;
– ⴰⵎⵔⴰⵔⴰ ⵏ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵅⴼ ⵜⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⵎⵏⵣⵉⵜ;
– ⴰⵙⵢⵉⴼ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ;
– ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⴰⵢⵏⵓ.

- **ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ:** ⴰⵍⵍⴰⵙ
- **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ:** ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ:
  - – ⴰⴷ ⴰⴽⵯⵣⵏ ⵜⵉⵣⴳⴰⵍ ⴷ ⵜⵏⵎⵎⴰⵔ ⵏⵏⵙⵏ;
  - – ⴰⴷ ⵙⵢⵉⴼⵏ ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏⵏⵙⵏ ⴷ ⵡⵏⵏⵉ ⵏ ⵡⵉⵢⵢⴰⴹ;
  - – ⴰⴷ ⴼⴰⵔⵙⵏ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⴰⵎⴰⵢⵏⵓ.
- **ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ:** ⵜⴰⵏⵓⵕⵣⵎⵜ ⵏ ⵜⴼⴰⵙⴽⴰ.
- **ⴰⴽⵓⴷ:** 15 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:** ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ, ⵜⴰⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⵎⵏⵣⵉⵜ, ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ.

ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 1: ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⴰⴽⵯⵣⵏ ⵜⵉⵣⴳⴰⵍ ⴷ ⵜⵏⵎⵎⴰⵔ ⵏⵏⵙⵏ.

– ⴰⴷ ⵎⴰⵔⴰⵔⴰⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⵡⴰⵍ ⵅⴼ ⵓⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⴷ ⵜⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⵎⵏⵣⵉⵜ ⴷ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ.

ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 2: ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵙⵢⵉⴼⵏ ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏⵏⵙⵏ ⴷ ⵡⵏⵏⵉ ⵏ ⵡⵉⵢⵢⴰⴹ.

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⵙⵢⵉⴼⵏ ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏⵏⵙⵏ ⵙ ⵓⵙⵉⴷⴼ ⵏ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⴷ ⵜⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ (ⴰⴳⵎⵎⴰⵢ ⵏⵉⵖ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏⵉⵖ ⵜⵉⵡⵏⵏⵉⵜⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⴳⵏⵓ, …).

ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔⵜ 3: ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⴼⴰⵔⵙⵏ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⴰⵎⴰⵢⵏⵓ.

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵜⴳⵔⴰⵡⵉⵏ ⵏⵏⵉ ⵉⵙⵢⵉⴼⵏ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵏ ⵜⵜ ⴰⵔⵏⴷⴰⴷ ⵏ ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⴷ ⵜⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏⵜ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.

ⴰⵣⴰⴷ ⴰⴷ ⵙⵢⵉⵣⵏ ⴰⵣⴰⵔⵙ ⵏⵏⵙⵏ, ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⵡⵙⵏ ⵉ ⵢⴳⵣⴰⵡⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⵙ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⵎⵏⴼⵉⵜ. ⵜⴰⵔⴰⵜⵙⴰ ⴰⴷ, ⵜⵓⵜⵜⴰⵡⵙ ⵉ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵏⴼⵓⵏ ⵎⴰ:

- ⴳⴳⵉⵏ ⵜⵉⵎⵙⴽⵉⵔⵙⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ;
- ⵓⵔ ⵣⵣⵉⵖⵏ ⵙⴳ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ (ⵜⵓⵎⵙⵉⵙⵜ);
- ⵡⵇⵇⵔⵏ ⵜⵉⵏⴷⵉⵜⵉⵏ ⵜⵉⵙⴳⴰⵎⴰⵏⵉⵏ(ⵜⵓⵎⵙⵉⵙⵉⵜ);
- ⵙⵎⵔⵙⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ (ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ, ⵜⵓⵚⴽⵉⵡⵉⵏ, ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ, ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ,...);
- ⵙⴰⵡⵍⵏ ⵙ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵓⴳⵎⵎⴰⵢ ⵉⵣⵔⵔⴼⵏ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵉⵍⵍⵉⵣⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ (ⴰⵙⵎⴽⵍ).

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⵎⵏⴼⵉⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵓⵣⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ

ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵏ ⵓⵎⵢⴰⵡⴰⴹ:.....

ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ: ....

	ⵢⴰⵀ	ⵓⵀⵓ
ⵎⴰ ⵓⵔ ⵣⵣⵉⵖⵖ ⴳⵣ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⵙⵓⵔⵙ.		
ⵎⴰ ⵡⵇⵇⵔⵖ ⵜⵉⵏⴷⵉⵜⵉⵏ ⵜⵉⵙⴳⴰⵎⴰⵏⵉⵏ.		
ⵎⴰ ⵙⵎⵔⵙⵖ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.		
ⵉⵙ ⵙⵎⵔⵙⵖ ⵜⵓⵚⴽⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.		
ⵉⵙ ⵙⵎⵔⵙⵖ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.		
ⵉⵙ ⵙⵎⵔⵙⵖ ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.		
ⵎⴰ ⵙⵙⵓⴷⵙⵖ ⵜⵉⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵉⵏⵓ.		
ⵎⴰ ⵙⵎⵔⵙⵖ ⵉⵙⵖⵓⵏⵏ ⵊⴰⵔ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⵉⵏⵓ.		
ⵎⴰ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵍⴰ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵉⵏⵓ.		
ⵉⵙ ⵉⵣⵔⵔⴼ ⵓⴳⵎⵎⴰⵢ ⵉⵏⵓ.		
ⵉⵙ ⵙⵎⵔⵙⵖ ⴰⵍⵍⵖⴰ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.		
ⵉⵙ ⴷ ⵓⵙⵏ ⵉⵙⵉⵍⵍⵉⵣⵏ ⵉⵏⵓ ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵉⵏⵓ.		

ⴳ ⵓⵣⵣⵔⴰⵖ ⵏⵏⵙ ⵅⴼ ⵓⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ, ⵉⵃⵃⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵖⴰⵡⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵖⵉⵅⴼ ⵏⵏⵙ ⵙ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰⵏ ⵓⵣⵣⵔⴰⵖ ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵏ ⵓⵙⵎⴽⵍ:

ⵉⴼⵓⴽⴽⵙⵏ	ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ	ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ	ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ	ⵉⵙⵓⵍ ⵓⵔ ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ
ⴷⴰⵜ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ	ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵉⴳⵔ ⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⴷ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ.			
	ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵜⵉⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ ⵏⵏⴰ ⵢⴰ ⵉⴳⴳ.			
	ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵎⴰⵎⵛ ⵢⴰ ⵉⴳⴳ ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙ.			
	ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵜⵉⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ.			
ⴰⴼⴰⵔⵙ	ⵎⴰ ⵓⵔ ⵉⴼⴼⵉⵢ ⵅⴼ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⵙⵓⵔⵙ.			
	ⵎⴰ ⵉⵡⵃⵃⵔ ⵜⵉⵏⴷⵉⵜⵉⵏ ⵜⵉⵙⴳⴰⵎⴰⵏⵉⵏ.			
	ⵎⴰ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵖⵓⵙⴰⵏ.			
	ⵉⵙ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵜⵓⵄⴽⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵖⵓⵙⴰⵏ.			
	ⵉⵙ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵉⵎⵖⴰⴳⵏ ⴷ ⵖⵓⵙⴰⵏ.			
	ⵉⵙ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵜⴰⵍⵢⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵖⵓⵙⴰⵏ.			
	ⵉⵙ ⵉⵙⵙⵓⴷⵙ ⵜⵉⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵏⵏⵙ.			
	ⵎⴰ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⵉⵙⵢⵓⵏⵏ ⵊⴰⵔ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ.			
	ⵎⴰ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵍⴰ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⵙ.			
	ⵉⵙ ⵉⴼⵔⵔⵣ ⵓⵅⵎⵎⴰⵖ ⵏⵏⵙ.			
	ⵉⵙ ⵉⵙⵎⵔⵙ ⴰⵍⵍⵢⴰ ⴷ ⵖⵓⵙⴰⵏ.			
	ⵉⵙ ⴷ ⵓⵙⴰⵏ ⵉⵙⵉⵍⵍⵉⴼⵏ ⵏⵏⵙ ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⵙ.			

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⴹⴰⵇⵜ ⵏ ⵓⵀⴰⵔⵔⵙ

ⴰⵙⵔⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ

ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ :

− ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵓⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⵏⵎⵎⴰⵔ ⴷ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ (ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ), ⵉⴱⴹⵓ ⵜⵏⵜ ⴳⵀ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏ (ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ, ⴰⵙⵏⴽⴷ, ⵜⵓⵎⵙⵉⵙⵜ, ⴰⵍⵍⵖⴰ, ⴰⴳⵎⵎⴰⵢ, ...).

− ⴰⴷ ⵉⴳⴳ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵉⵛⵛⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵜⵣⴳⵍⵜ ⴷ ⵜⵏⵎⵎⴰⵔⵜ ⵉⵜⵜⵡⴰⴳⴳⵏ ⵙ ⵡⴰⵟⵟⴰⵕ.

ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵏ ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ :

− ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵏⴽⵍ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⵣⴳⴰⵍ ⴷ ⵜⵏⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⴰⴷ :

- ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ ;
- ⴰⵙⵏⴽⴷ ⵏ ⵜⵓⵎⴰⵏⵜ (ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏⵉⵖ ⵜⵓⵕⴽⵉⵡⵜ ⵏⵉⵖ ⴰⴳⵎⵎⴰⵢ);
- ⴰⵙⵙⵀⵔⵓ ⵏ ⵜⵓⵎⴰⵏⵜ ⴷ ⵜⵙⴰⵔⵡⴰ ⵏⵏⵙ ;
- ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ;
- ⴰⵙⵙⵀⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ;
- ⵉⴳⴳⵉⵜⵏ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ;
- ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴳⵀ ⵓⵀⴰⵔⵔⵙ ⵏⵏⵙⵏ.

تجدر الإشارة إلى أن هذا التصريف البيداغوجي العام لبناء كفاية التعبير الشفوي ينبغي تكييفه حسب المستوى التعليمي للمتعلمات والمتعلمين، وحسب نوع النشاط (حوار، عرض، لعب أدوار، وصف، حكي...الخ)، كما أن المدرس والمدرسة مطالبان بتنويع الأنشطة والوضعيات التواصلية الدالة، وذلك لخلق الحاجة إلى التعبير الشفوي من جهة، ولتحفيز المتعلمين على أخذ الكلمة وتشجيعهم على ذلك من جهة أخرى.

خلاصة

استهدفنا من هذا الفصل اقتراح منهجية لتعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات مع التركيز على الكفاية التواصلية في شقها الشفوي وبمكونيها الفهم والتعبير، منطلقين من تعريف الكفاية والمفاهيم المصاحبة لها، لننتهي في الأخير باستعراض نماذج لتدبير وضعيات تعليمية تعلمية وفق التدريس بالكفايات.

ⴰⵎⴰⴳⵔⴰⴷ ⵡⵉⵙⵙ ⴽⵕⴰⴹ

ⵜⴰⵟⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵙ
ⵜⵎⵢⴰⴷⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵙⵓⴳⴰⵔ
ⴰⵙⵡⵉⵔ ⴰⵎⵉⵔⴰⵢ ⵏ ⵜⵙⵓⴳⵔⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵜ

الفصل الثالث

منهجية تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات

المستوى الكتابي من الكفاية التواصلية

تمهيد

بعد أن عرفنا في الفصل الثاني بالشق الشفوي من الكفاية التواصلية بمكونيها الفهم والتعبير، واقترحنا المنهجية التي يمكن للمدرس(ة) الاستئناس بها من أجل تنمية هذه الكفاية لدى المتعلمين والمتعلمات، ننتقل في هذا الفصل إلى التعريف بالشق الكتابي للكفاية التواصلية وبمكونيها الفهم والإنتاج. وعلى غرار ما قمنا به في الفصل الثاني، نعرف فيما يلي بالكفاية المستهدفة ونقترح منهجية لتنميتها على مستوى المكونين المذكورين.

1. تعريف الكفاية الكتابية ⴰⵙⵓⵙⵙⵏⵏ ⵜⵙⵓⵅⵔⵜ ⵜⴰⵎⵢⵔⴰⵢⵜ

شكلت الكفاية الكتابية موضوعا متميزا للبحث الديداكتيكي منذ ستينيات القرن الماضي، حيث اهتمت بها كل من السيكولوجيا المعرفية والسيكولسانيات النصية التي تُعنى بدراسة السيرورات المعرفية للإنتاج والفهم الكتابيين. وبالنظر إلى العلاقات القائمة بين السيكولوجيا المعرفية والديداكتيك خاصة في مجال فهم الاشتغال المعرفي للمتعلم، فإن هذه الأخيرة تساهم في تغيير الممارسات البيداغوجية من خلال وضع وإعداد مجموعة من الأنشطة الكفيلة بتشغيل معارف المتعلم الضرورية لفهم وإنتاج النصوص. إلا أن الحديث عن الكفاية الكتابية لا يستقيم دون استحضار لكفاية القراءة باعتبارها من مفاتيح النجاح المدرسي والاندماج الاجتماعي، الذي تلعب فيه الكفاية الكتابية دورا هاما على مستوى اكتساب ميكانيزمات التواصل اللغوي خاصة في شقها المتعلق بالفهم. كما تعتبر كفاية التعبير الكتابي إحدى الغايات الأساسية لتعليم اللغات.

ومجمل القول، فإن اكتمال الكفاية الكتابية لدى المتعلمين، رهين بتمكنهم من مهارتي القراءة والكتابة. ويمكن التمييز في الكفاية الكتابية بين مستويي الفهم الكتابي والتعبير الكتابي.

1.1 مستوى الفهم الكتابي ⴰⵙⵡⵉⵔ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⵢⵔⴰⵢ

ترى (Cossu, 1995) أن الفهم الكتابي ينسج علاقة بين نوايا الكاتب ومعارف ومواقف القارئ، وهذه العلاقة تكون متباينة على مستوى الزمن، حيث لا توجد تفاعلات ممكنة ولا تغذية راجعة، نظرا لكون كل من الكاتب والقارئ لا يتقاسمان وضعية التلفظ (الإنتاج). وعليه، فالفهم الكتابي يبني سيرورة فعالة للتعاون القسري مع الكاتب. كما أن الفهم يستدعي مجالا معرفيا متقاسما يتضمن معرفة اللغة، والموضوع المتناول، والتجارب السابقة في الحياة، والمواقف والاعتقادات، والقيم والعادات. فكل المعارف السابقة تساهم وتساعد على فك شفرة النص، بما في ذلك الكفايات المكتسبة في اللغة الأولى للمتعلم.

من أجل التواصل مع القارئ، يوظف المؤلف مجموعة من العلامات والرموز الطباعية والأيقونية واللغوية، هذه العلامات والرموز يتعرف عليها القارئ في مرحلة أولى، ثم يعمل على تأويلها بعد ذلك في أفق بناء معنى النص الذي يتطلب من القارئ أو المتعلم القيام بمجهود فردي لاكتشاف الحروف ولربط الكلمات وسلسلة المراجع الموظفة في النص...إلخ.

وتعتمد مهارة فهم المقروء على خمس مركبات متعارف عليها دوليا وهي: الوعي الصوتي، والمبدأ الأبجدي، والطلاقة، والمعجم أو "الحصيلة اللغوية"، والفهم (Armbruster, Lehr, and Osborn, 2001).

فيما يلي سنعرف بكل واحدة من هذه المركبات في مرحلة أولى، بعد ذلك ننتقل لتقديم نماذج لكيفية تنمية القراءة عند كل من المبتدئين[1] والمتقدمين[2].

1.1.1. المركبات الخمس للقراءة

الوعي الصوتي أو الفونولوجي وهو الوعي القائم على التحليل الشفهي للغة، ويعني ذلك بأنَّ كل كلمة منطوقة هي سلسلة من الأصوات. ويُمكن الوعي الصوتي المتعلم من الربط بين الحرف وصوته، ويساعده على التمكن من المهارات التأسيسية للقراءة كالنُّطق السليم للأصوات، وسهولة هجاء الكلمة، والآلية في قراءة الكلمات، ويشمَل مُستويات عدة من بينها:

- ✓ الوعي بالكلمات المُتشابهة الإيقاع :

ⴰⵣⵉⵙ- ⴰⵣⵉⴷ

ⵉⴷⵎ-ⵉⵙⵎ

ⴰⵏⵊⴰⵔ- ⴰⵏⵥⴰⵇ

- ✓ الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة؛ مثل:

ⴰⵖⵔⵉⵎ (ⴰⵖ - ⵔⵉⵎ)
ⵜⴰⴷⴰⵡⴰ (ⵜⴰ-ⴷⴰ-ⵡⴰ)

- ✓ دمج الأصوات لتكوين كلمة؛ مثل:

(ⴰ - ⵎ-ⴰ-ⵏ) ⴰⵎⴰⵏ
(ⵢ-ⵖ-ⵔ-ⵎ-ⴰ-ⵏ) ⵢⵖⵔⵎⴰⵏ

- ✓ تحليل الكلمات إلى أصوات؛ مثل:

ⵜⵢⵏⵎⵡ (ⵜ-ⵢ-ⵏ-ⵎ-ⵡ)
ⵜⴰⵙⵡⵎⴰⴷⵜ (ⵜ-ⴰ-ⵙ-ⵡ-ⵎ-ⴰ-ⴷ-ⵜ)

- ✓ اللعب بالأصوات و تأليف كلمات جديدة؛ مثل:

ⴰⵔⵟⴰ ⵟⴰⵟⴰ ⵓⴰⵟⵢⵟⴰ
ⴰⵙⵉⵔⵙ ⴰⵙⵔⵉⵙ ⴰⵙⵔⵙ
ⵖⴰⵔⵎ ⴰⵎⵖⴰⵔ ⴰⵙⵎⵖⵔ

[1]. نقصد بالمبتدئين المتعلمين والمتعلمات الذين هم في المراحل الأولى **لتعلم القراءة** بحرف تيفيناغ **(**فك الشفرة**)**.
[2]. يقصد بالمتقدمين هنا المتعلمين والمتعلمات المنتقلين من فك الشفرة إلى القراءة من **أجل الفهم والتعلم**(فهم المقروء).

✓ التعرف على النغمات الصوتية في جميع الصوامت التي تمثلها الحروف الهجائية في جميع مواقعها في الكلمة؛ مثل

ⵎⴰⵙⵙⴰ ⴰⵎⴰⵏ ⵓⵎⴰ
ⵎⵉⵖⵉⵙ ⴰⵏⴳⵎⵉⵔⵙ ⵉⵎⵉ
ⵎⵓⵣⵓⵏ ⴰⵎⵓⵛ ⴰⵍⵎⵓ
ⵜⴰⴷⴰⵍⴰ ⵜⵉⵍⵉ ⵜⵉⵍⵓⵍⵍⵉ ⴰⵎⵍⵓ

المبدأ الأبجدي ويقصد به العلاقة بين الصوت والرمز أو الحرف المكتوب وإتقان الربط بين صوت الحرف وشكله (الرمز الصوتي والرمز الشكلي / الرمز المسموع والرمز المرئي)، ويمكن تنميته من خلال المستويات الآتية:

✓ التمييز بين أشكال الحروف المتشابهة باللفظ؛ مثل:

ⵔ /ⵕ ; ⵙ/ⵚ; ⴷ/ⴹ; ⵜ/ⵟ; ⵣ/ⵥ

✓ التمييز بين الحروف المتشابهة في كتابتها؛ مثل:

ⴱ /ⵀ ; ⴽ/ ⵅ ; ⵓ /ⵧ ; ⴽⵯ /ⴳⵯ ; ⵕ /ⵚ

✓ معرفة رسم الحروف مهما كان موقعها في الكلمة مع العلم أنه لا يتغير كما هو الشأن بالنسبة للغة العربية؛ مثل:

ⵓⵍ ⴰⴼⵓⴷ ⴰⵖⴱⴰⵍⵓ
ⵉⵍⵙ ⴰⵖⵉⵍⴰⵙ ⵓⵍⵍⵉ

✓ معرفة رسم الحرف المشدد؛ مثل:

ⵜⵉⵟⵟⴰⵡⵉⵏ ⵜⴰⴷⴷⴰⵔⵜ ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ

✓ معرفة رسم بعض الحروف غير المألوفة ؛ مثل:

ⴳⵯ ⴽⵯ ⵧ

✓ احترام البياض الفاصل بين الكلمات؛ مثل:

ⵏⴽⴽ, ⴷ ⴰⵏⵍⵎⴰⴷ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ.

ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵏⵓ, ⵉⵙⵎ ⵏⵏⵙ ⵉⵣⵣⴰ.

الطلاقة

والمقصود بها انتقال القارئ من قراءة التهجئة إلى قراءة سلسة وسريعة، أي القدرة على قراءة الكلمات مفردة، أو داخل النص، دون جهد، وبسرعة ودقة؛ مما يجعله قادرا على تحقيق قراءة متواصلة للكلمة، ولمجموعة كلمات في جملة مفيدة.

ولتحقيق هذه القدرة عند المتعلم(ة)، يتعين على المدرس(ة) أن يستعين بالقراءة النموذجية، والقراءة الموجهة، وتنويع التمارين المتعلقة بالتعرف على الكلمات و الألعاب القرائية.

وتجدر الإشارة إلى أنه يُتوقع من المتعلم(ة) قراءة عدد معين من الكلمات في الدقيقة. ويتراوح عدد الكلمات التي يجب قراءتها مثلا في اللغة الإنجليزية قراءة صحيحة في المستوى الأول 60 كلمة كحد أدنى و90 كلمة كحد أقصى في الدقيقة؛ وفي المستوى الأخير من التعليم الابتدائي ما بين 115 كحد أدنى و140 كحد أقصى في الدقيقة الواحدة (Harris and Sipay, 1985).

المعجم

يعتبر المعجم قاعدة أساسية لاكتساب اللغة وفهم المقروء، لذلك يجب تنمية المعجم الأساسي للغة الأمازيغية، أي الكلمات الأكثر استعمالا، خصوصا عند الناطقين بغيرها و تنمية المعجم المقعد عند الناطقين و الناطقين بغيرها من خلال حصص الفهم الشفوي ⴰⵔⵛⴰⵙ ⴰⵛⵉⵎⴰⵏ والتعبير الشفوي ⴰⵎⵍⵉ ⴰⵛⵉⵎⴰⵏ وحصص الحكيⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ و الأنشطة الترفيهية ⴰⵎⵔⴰⵔ والتو ظيف اللغوي ⵜⵢⴰⵍⵜⵓⵜ ⵏ ⵉⵔⵓⵎⵙⴰ. و يتكون المعجم من نوعين من الكلمات:

- ✓ **كلمات المضمون** كالأسماء والأفعال والصفات. ويمكن للمدرس(ة) الاستعانة بالمعجم المصور الذي وضعه المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية باعتباره يشتمل على المجالات والتيمات المعتمدة في البرامج الدراسية (Agnaou, 2016).

- ✓ **كلمات وظيفية** وهي كلمات لها وظيفة نحوية في اللغة، وهي أساسية لإنتاج الجمل مثل: حروف الجر وحروف الربط وحروف الوجهة وأدوات ألإشارة والظروف... إلخ.

و يتحتم على المدرس(ة) تزويد المتعلمين والمتعلمات بالاستراتيجيات اللازمة و التقنيات الملائمة لاكتساب المفردات، وفهم معانيها في النص المقروء، كالترادف والتعريف والإيماء والإيحاء والشرح وترجمة المعنى وتقريبه إلى الأمازيغية المتداولة في الاستعمال اليومي، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمفردات المستحدثة، أو استخلاصه من السياق أو استعمال الصور ...إلخ.

الفهم

هو عملية تفكير مركبة يستطيع من خلالها القارئ إدراك المعنى من خلال النص المقروء. ويتحقق فهم النص بالتعرف على الدلالات التي يحملها من خلال ربط معاني الكلمات مع بعضها قصد فهم الجمل، وربط هذه الأخيرة مع بعضها قصد فهم الفقرات، ثم ربط الفقرات مع بعضها إلى حين الحصول على مختلف المعاني التي يتضمنها النص. وتستدعي عملية الفهم الانطلاق من فك الرموز المكتوبة، قصد الوصول إلى الأفكار التي يريد الكاتب تبليغها.

ولتحقيق ذلك، يُنصح أن ينمي المدرس(ة) عند المتعلمين والمتعلمات القدرات الآتية :

- ✓ معرفة معاني الكلمات والمفاهيم الواردة في النص؛

- ✓ فهم العلاقة بين مكونات الجملة من كلمات وحروف؛
- ✓ فهم العلاقة بين الجمل من الناحية الزمنية ؛
- ✓ فهم العلاقة بين الجمل من حيث السبب والنتيجة؛
- ✓ التوصل للفكرة المركزية في الفقرة؛
- ✓ فهم العلاقة بين الفقرات من حيث السبب والنتيجة؛
- ✓ التوصل للفكرة المركزية في النص.

كما يجب تنمية مهارة القراءة من خلال تدريب المتعلمين والمتعلمات على توظيف الإستراتيجيات الآتية:

- **إستراتيجية التوقّع** وهي القدرة على وضع تنبؤات عامّة حول محتوى النصّ بالاعتماد على :

- العناوين؛ ⵉⵣⵡⵍⵏ

- الإيضاحات والصور؛ ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ

- مظهر وملامح النصّ ⵜⵉⴼⵔⴰⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ (عريض، خط مميز، خط مائل، تقسيم الفقرات... الخ.) لتحديد أيّ نوع من النصوص هو.

- **ⵉⴽⵉⵣ ⵏ ⵎⴰ ⴳⴼ ⵔⴰⴷ ⴷ ⵢⴰⵡⵉ ⵓⴹⵕⵉⵚ**

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ :

ⵎⴰⵏ ⴰⵏⵖⵎⵉⵙ ⵏⵜⵜⴰⴼ ⴳ ⵓⵡⵍⴰⴼ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ?
ⵎⴰⵏ ⴰⵏⵖⵎⵉⵙ ⵢⴰⴽⴽⴰ ⵓⵣⵡⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ?
ⵉⵏⵉ ⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ ?ⵎⴰⵎⴽ ⵜⵙⵙⵏⴷ ?

- **فهم لب الموضوع** وهو القدرة على تشكيل نظرة عامّة حول النصّ، والعثور على الجملة الرئيسية بالاستعانة بالأفكار والقراءة السريعة والصامتة للنصّ، عمَّ يتكلم النص (Skimming).

- **ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵜⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ ⵙⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ**

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ :

ⵎⴰ ⴳⴼ ⵉⵙⴰⵡⴰⵍ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ ?ⵎⴰ ⴳⴼ ⴷ ⵢⵉⵡⵉ ⵓⴹⵕⵉⵚ?
ⵙⵙⵓⴼⵖⴷ ⵜⴰⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ.

- **قدرة استخلاص التفاصيل** التي يحتاجها القارئ(ة) باستخدام المسح والاستبيان من خلال القراءة المجهرية (Scanning).

- **ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵛⵓⵎⵎⴰ/ⵉⴼⵔⵓⵔⵉⵢⵏ ⵙⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ** (ⵎⴰⵏⵉ ; ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ/ⵎⵉⵍⵎⵉ/ⵎⴰⵏⵜⵓⵔ ; ⵎⴰ ; ⵡⵉ…)

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ :

ⵎⴰⵏⵉ ⴳ ⵉⴳⵎⴰ ⴱⵏ ⴱⵟⵟⵓⵟⴰ ?
ⵛⵃⴰⵍ ⵉⴽⴽⴰ ⴳ ⵓⵎⵓⴷⴷⵓ ⵏⵏⵙ ?
ⵡⵉ ⵉⵙⵙⴰⵡⴰⵍⵏ ?
ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ ⵉⵎⵎⵓⴷⴷⴰ?

- **الفهم والتحليل**

إذ يكون القارئ(ة) قادرا على:

- تمييز النقاط الرئيسية والثانوية والحقائق والتعليقات؛
- استحضار كلّ شيء يكتشفه حول النصّ؛ أنواع ومستويات اللغة الوظيفية المستعملة، أنواع معيّنة من المفردات المستعملة الخ. ، والحكم عليها؛

- **ⴰⵙⵙⴼⵙⵉ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ**

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ:

ⵙⵙⵓⴼⵖ ⴷ ⴰⵏⵖⵎⵉⵙ ⴰⴳⴰⵜⴰⵔ ⵙⴳ ⴽⵓ ⵜⴰⵙⴷⴷⴰⵔⵜ.

ⵙⵙⵓⴼⵖ ⴷ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵉⵎⵎⴰⵍⵏ ⵉⵙ ⴰⵔ ⵉⵜⵜⵉⵔⵉ ⵓⵎⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵡⵔⵉⴽ.

ⵙⵙⵓⴼⵖ ⴷ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵉⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍⵏ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏ ⵓⵡⵔⵉⴽ.

ⵉⵙ ⵍⵍⴰⵏ ⵉⴹⵓⴹⴰⵏ ⴷⴰⵔ ⵜⴳⵔⵙⵜ?

ⵉⵏⵉ ⴰⵎⵏⴰⴷ ⵍⴽ /ⵍⵎ ⴳⴼ ⴰⵢⵍⴰ ⵉⵍⴰ ⵓⵎⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ?

- استنتاج المعنى من المعلومات الضمنية

– ⴰⵔⵎⴰⵙ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵉⴼⴼⴰⵔⵏ

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ

ⵎⴰⵢⵎⵎⵉ ⵉⵍⴰ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ «ⴰⵙⵙⴰ ⵉⵎⵖⴰⵔ» ?

ⵎⵉⵏ ⵉⴳⵙ ⴰⴷ ⵢⵉⵏⵉ ⵎⴰⵙⵉⵏ ⵙ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⴰ: « ⵡⵍⵉ ⵉⵔⵣⵣⵓⵏ, ⵉⵜⵜⵙⵙⵏ !?

ⵎⵉⵏ ⵜⴳⵙ ⴰⴷ ⵜ ⵜⵉⵏⵉ ⵜⵡⵉⵏⵙⵜ ⴰⴷ: « ⵜⴰⴼⵓⴽⵜ ⵍⵎ ⴷ ⴰⴳⵏⴼⵉ »?

- اشتقاق المعنى من النصوص التي تتضمن الكلمات والعبارات المجهولة من خلا ل السياق.

– ⴰⵔⵎⴰⵙ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵓⵙⴰⵜⴰⵍ

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ

ⵎⴰⴳ ⴰⴼ ⵉⴳⴰ ⵓⵣⵡⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ: « ⵉⴹⵓⴹⴰⵏ ⵏ ⵜⴳⵔⵙⵜ » ?/ ⵎⴰⵢⵎⵎⵉ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰ ⵖⴰⵔⵙ ⴰⵣⵡⵍ ⴰⴷ « ⵉⴹⵓⴹⴰⵏ ⵏ ⵜⴳⵔⵙⵜ »?

- **التغلب على الصعوبات من خلال استخدام:**

- الوسائل المناسبة (المعجم والقواعد الخ) ؛
- التخمين؛
- اللامبالاة.

- ⴰⵔⵏⵓ ⵏ ⵜⵏⵎⵎⴰⵔ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ:
  - ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ (ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵉⴳⴰⵎⵏ...);
  - ⴰⵙⴰⴳⴳⵯ;
  - ⴰⵣⵔⵓⵢ.

يستخلص مما سبق أن أنشطة القراءة تعتبر من بين الموارد الأساسية التي تساعد المتعلم(ة) على إنماء الكفاية التواصلية في شقيها الشفوي والكتابي. ولتحقيق ذلك يجب على المدرس(ة) أن يساعد المتعلم(ة) على التمكن من قراءة حروف تيفيناغ في المرحلة الأولى، ومن فهم النص واستعمال استراتيجيات القراءة في المرحلة الثانية وللتوضيح:

- يهدف تعلم القراءة في السنة الأولى إلى تنمية الوعي الصوتي ومعرفة رسم الحرف، وتعلم وتنمية المعجم والقراءة السلسة مع مراعاة تحقيق الفهم.
- ابتداء من السنة الثانية، تعمل النصوص القرائية على تنمية استراتيجيات القراءة (توجيه القراءة، تدبير الفهم، الأخذ بعين الاعتبار وظائف اللغة).
- ابتداء من السنة الرابعة، تعمل النصوص القرائية على تنمية استراتيجيات إضافية مثل (استيعاب تناسق النص، ثم معرفة تنظيم ونوعية النص).

بعد ما تم التعرف على المركبات الخمس للقراءة وتقديم استراتيجيات الفهم، ننتقل لتقديم نماذج لتنمية هذه المهارة عند كل من المبتدئين والمتقدمين.

2.1.1. نماذج لكيفية تنمية القراءة

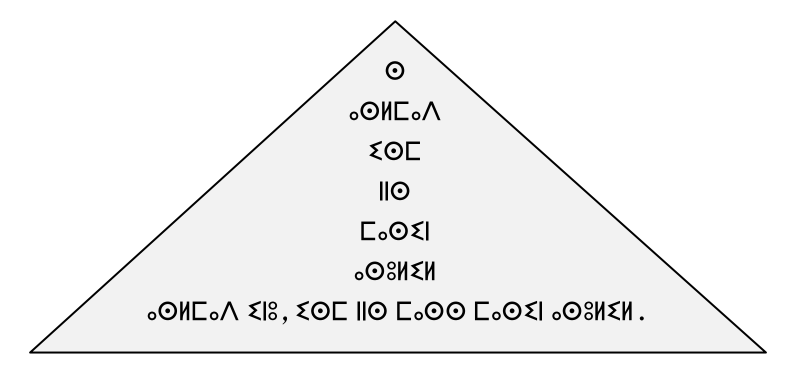
في هذه الفقرة سنعرف بداية بالطرائق المعتمدة في تدريس القراءة، قبل أن ننتقل لتقديم نماذج لدروس لكل من المبتدئين والمتقدمين.

طرائق تعليم القراءة للمبتدئين

توجد ثلاث طرائق رئيسية لتدريس القراءة للمبتدئين، نعرضها في الآتي:

- **الطريقة التركيبية (الجزئية)**

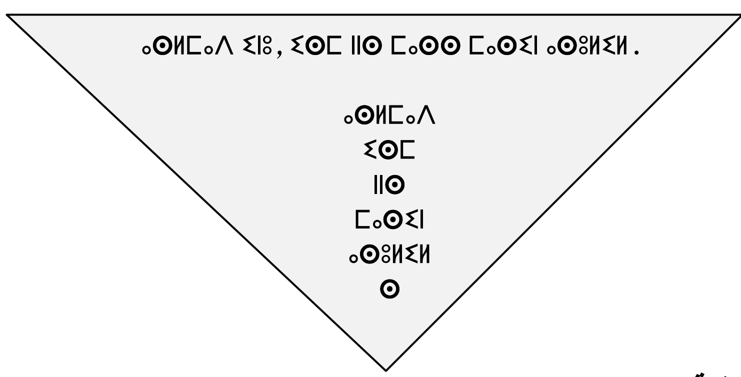
ويندرج ضمنها الطريقة الهجائية / الأبجدية والطريقة الصوتية. وهذه الطريقة قديمة تنطلق من اسم الحرف أو صوته لتعليم القراءة، وسميت بالتركيبية لأنها تعتمد على تركيب الأجزاء للحصول على الكل. ويعتمد المدافعين عن هذه الطريقة على اعتبار الحرف مكونا أوليا لفعل القراءة، وعليه فان اكتساب الحروف قبل اكتساب تركيبها يعتبر أمرا مفيدا من الناحية التعليمية.



- **الطريقة التحليلية (الكليّة)**

وتندرج ضمنها طريقة الكلمة وطريقة الجملة أو النص .وهي طريقة تسير في خطواتها على عكس الطريقة التركيبية، فتبدأ بالكل (الكلمة أو الجملة أو النص) وتنتقل بتحليل الكل أو تفكيكه لتصل إلى الجزء (الحرف).

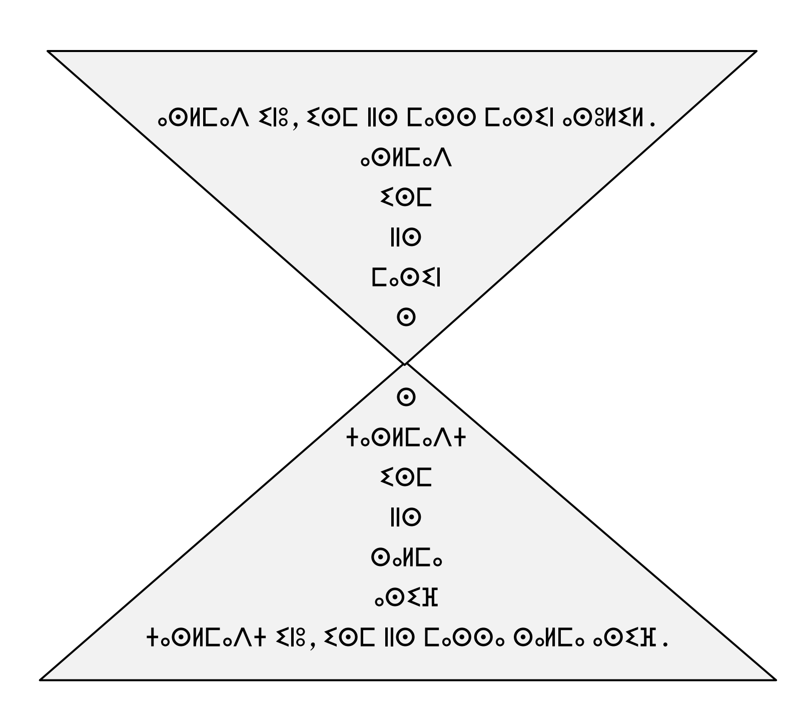
ويعتمد المدافعين عن هذه الطريقة على عدم وجود دلالة للحرف المنعزل فكل حرف يستمد وظيفته من الكلمة التي يوجد بداخلها. كما أن طبيعة الإدراك الإنساني تتجه في غالب الأحيان من الكل إلى الجزء و من العام إلى الخاص.



- **الطريقة التّوليفية**

ومن أسمائها الأخرى: التحليلية التركيبية، التوفيقية، المزدوجة، الانتقائية.

وهي طريقة تقوم على المزج أو التوليف بين التركيبية والتحليلية إذ تجمع بين تعلم الحرف المعزول وتعلم الحرف في سياق الكلمة أو الجملة.



نشير إلى أن هذه الطرائق التي قدمناها مهمة لتنمية القراءة عند المتعلمات والمتعلمين المبتدئين، إذ لا توجد طريقة أفضل من أخرى، ويستحسن اعتماد الطريقة التوليفية نظرا لما تتيحه من إمكانية المزج بين الطريقتين التحليلية والتركيبية.

خطوات تدريس القراءة للمبتدئين (تعلم القراءة)

يعتبر فك الشفرة بمثابة عملية ميكانيكية تمكن القارئ المبتدئ من تحويل الرموز المكتوبة، من حروف وكلمات و تراكيب عن طريق البصر، إلى أصوات منطوقة. ويمكن إجمال خطوات بناء هذه القدرة عند المبتدئين كما يلي:

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ « ⵟ »

ⵜⵉⵃⵔⴽⵉⵡⵉⵏ
–ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ (ⴰⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ ⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵙ ⵓⵙⵙⴽⵜⵉ ⴷ ⵉⵡⵍⴰⵃⵏ).
–ⵜⴰⵡⴰⵃⵉⵜ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⵙⵜ ⵏ ⵓⵏⵏⵓⵇⵥⵎ ⵙ ⵉⵙⵊⵙⵉⵜⵏ ⴳⵃ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ.
–ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⵙⵜ ⵏ ⵓⵏⵏⵓⵇⵥⵎ ⴳⵃ ⵜⵃⵍⵡⵉⵜ.
–ⴰⵟⴹⴹⵓ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⵙⵜ ⵏ ⵓⵏⵏⵓⵇⵥⵎ.
–ⴰⵙⵙⵓⵃⵖ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ.
–ⴰⵙⵙⵓⵃⵖ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ.
–ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ.
–ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵜⵟⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.
– ⵜⴰⴳⵯⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏⵏⴰ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ.
–ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵉⴷⵖⴰⵔⵏ ⴷ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵓⵖⵔⵉ.
– ⴰⵃⴰⵔⵙ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⵜⵉⵎⴰⵢⵏⵓⵜⵉⵏ ⴷ ⵜⵖⵔⵉ ⵏⵏⵙⵏⵜ.
–ⵜⵉⵖⵔⵉ ⴳ ⵜⵃⵍⵡⵉⵜ.
–ⵜⵉⵖⵔⵉ ⴳ ⵓⴷⵍⵉⵙ.
–ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ.
–ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴷ ⵜⵏⴰⵍⵉⵜ.

ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵎⵙⵉⵔⴷⵜ

- **ⴰⴽⵓⴷ:** 40 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵜⵉⵔⴰⵎ:** ⵙⵏⴰⵜ **(20 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ ⵉ ⴽⵓ ⵜⵉⵔⵎⵜ)**
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:**
  - ⴰⵏⴳⵎⵉⵔⵙ ⴰⵎⵍⵍⴰⵍ ⴷ ⵓⵏⴳⵎⵉⵔⵙ ⵉⴽⵯⵍⴰⵏ;
  - ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ ⵏ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ;
  - ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ
  - ⵜⵉⴼⵉⵍⵉⵏ
  - ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ
  - ⴰⵍⵓⴳ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ "ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ ⴰⴽⴷ ⵉⵜⵔⵉ".
- **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ:**

ⴳ ⵓⵎⴳⴳⴰⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⵉⵔⴷⵜ, ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ:

- ⵙⵙⵏ **ⵉⵙⵎ** ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ (ⵢⴰⴱ);
- ⴰⴽⵣⵏ **ⵉⵎⵙⵍⵉ** ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ;
- ⴰⴽⵣⵏ **ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ** ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴳ ⵎⴰⵕⵕⴰ ⵉⴷⵖⴰⵔⵏ;
- ⴰⴽⵣⵏ **ⵉⵎⵙⵍⵉ** ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵖⵔⵉ (ⴱⴰ, ⴱⵉ, ⴱⵓ, ⴱⴱⵓ)
- ⴰⴽⵣⵏ **ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ** ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵖⵔⵉ (ⴱⴰ, ⴱⵉ, ⴱⵓ, ⴱⴱⵓ)
- ⵙⵏⵓⵃⵢⵓⵏ ⵏⴳⵔ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵉⵎⵎⵔⵡⴰⵙⵏ (ⵀ / ⴱ).
- ⵙⵙⵉⵔⵉⵡⵏ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏⵙⵏ.
- ⵖⵔⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⵙ ⵜⴰⵣⵣⵍⴰ, ⵔⵎⵙⵏ ⴰⵢⵏⴰ ⵖⵔⴰⵏ.

ⴰⵙⵡⵓⴷⴷⵓ:

ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ (20 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

- **ⵉⴽⵉⵣ ⵏ ⵢⵉⵙⵎ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴷ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⵏⵙ (5 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)**

ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ 1: ⴰⵙⵎⵔⵔⵙ ⵏ ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ (2 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

- ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⴽⵜⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⴷ ⵜⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ "ⵀ" .
- ⴰⴷ ⵉⵎⵍ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⴰⵡⵍⴰⴼⵜ ⵏ ⵓⵖⴰⵏⵉⴱ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ;
- ⴰⴷ ⵜⵏ ⵙⵇⵙⴰⵏ ⵎⴰ ⴰⵙ ⵜⵜⵉⵏⵉⵏ ⵙ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ;
- ⴰⴷ ⵖⵉⴼⵙ ⵔⴰⵔⵏ "ⴰⵖⴰⵏⵉⴱ". ⵉⵖ ⵜ ⵓⵔ ⵙⵙⵉⵏ, ⵢⵉⵏⵉ ⴰⵙⵏ ⵜ ;
- ⴰⴷ ⵜⵏ ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵎⴰⵏ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵜⵉⵏⴳⵉⵔⴰ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉ "ⴰⵖⴰⵏⵉⴱ";
- ⴰⴷ ⵖⵉⴼⵙ ⵔⴰⵔⵏ (ⴱ);
- ⴰⴷ ⵉⴳⵎⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ (ⴱ) ⵜⵉⴽⵍⵉⵜ ⵏⵉⴹⵏ, ⵜⵜⵔⵏ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴳⵎⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ "ⴱ" ⵎⴰⵕⵕⴰⵉⵜⵙⵏ;
- ⴰⴷ ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⴰⵙ ⵡⵛⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵉⵎⵙⵍⵉ (ⴱ).
- ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ « ⴱ » ⴳ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ, ⵉⵏⵉ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ : « ⴰⵙⵙⴰ ⵔⴰⴷ ⵏⵖⵔ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ « ⵢⴰⴱ ».

ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ 2 : ⴰⵙⵙⴽⵜⵉ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ (3 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

ⴰⴷ ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴳⴼ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ ⴷ ⵙⵙⵓⴼⵖⵏ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵏ ⵓⵏⵓⵕⵣⵎ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ « ⵢⴰⴱ».

ⴰⵎⴷⵢⴰ :

ⵜⴱⴱⵉ ⵜⵔⴱⴰⵜ ⴷ ⴱⴰⴱⴰⵙ ⴰⴱⵔⵉⴷ ⴳ ⵓⵙⴰⴽⴰ ⵏ ⵉⵎⵉⴽⵉⵍⵏ.

- ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⴳ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ.
- ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴽⵓ ⵜⴰⴳⵓⵔⵉ ⵏⵏⴰ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ, ⵉⵙⵉⴽⴽ ⴳⴰⴼⵙ ⵙ ⵓⵏⴳⵎⵉⵔⵙ

ⴰⵣⴳⴳⵯⴰⵖ;

- ⴰⴷ ⵜⵜⵔⵏ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵏ ⵉⵙⵎ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⵎⴰⵕⵕⴰⵉⵜⵙⵏ;
- ⴰⴷ ⵚⴼⴹⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ, ⴰⵊⵊⵏ ⵖⴰⵙ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ "ⴱ";
- ⴰⴷ ⵜⵜⵔⵏ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵏ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⵎⴰⵕⵕⴰⵉⵜⵙⵏ;
- ⴰⴷ ⴳⵎⵉⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ "ⴱ";
- ⴰⴷ ⴰⴽⵣⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵜⴰⵙⵙⴰⵙⵜ "ⴱⴱ";
- ⴰⴷ ⴳⵎⵉⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵜⴰⵙⵙⴰⵙⵜ "ⴱⴱ".

ⵉⴽⵉⵣ ⵏ ⵜⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ (2 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

- ⴰⴷ ⵉⵎⵍ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵎⴰⵎⴽ ⵜⵜⴰⵔⵉⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ "ⴱ" ⵙ ⵉⴹⵓⴹⴰⵏ ⵏⵏⵙⵏ "ⵙⴳ ⵓⵥⵍⵎⴰⴹ ⵖⵔ ⵓⴼⴰⵙⵉ". ⵥⵕ ⴰⵍⵓⴳ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ "ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ ⴰⴽⴷ ⵉⵜⵔⵉ" (ⵎⵉⵔⴼⴰⵜ ⴰⵍⵅⴰⵟⵟⴰⴱⵉ, 2013)
- ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ "ⵢⴰⴱ" ⵙ ⵉⴹⵓⴹⴰⵏ ⵏⵏⵙⵏ.
- ⴰⴷ ⵣⵣⵔⵉⵏ ⴳⴼ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴷ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵉⵟⵟⴼⵏ ⵜⴰⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.

ⵉⴽⵉⵣ ⵏ ⵜⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴳ ⵎⴰⵕⵕⴰ ⵉⴷⵖⴰⵔⵏ ⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉ(3 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

- ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ "ⵢⴰⴱ" ⴳ ⵓⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⴷ ⵡⴰⵎⴰⵙ ⴷ ⵜⴳⵉⵔⴰ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉ.

ⴰⵎⴷⵢⴰ:

ⴱ					
ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉ	ⴱⴰⴱⴰ	ⴱⵕⵕⴰ	ⴱⵓⵎⵃⵎⵎⴷ	ⴱⵓⵖⴰⵏⵉⵎ	ⴱⵕⴰⵀⵉⵎ
ⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉ	ⴰⴱⵉⴱⴰ	ⴰⴱⴰⵔⴰⵣ	ⵜⴰⴱⴰⵏⴽⴰ	ⴰⴱⴰⵡ	ⴰⴱⵔⴽⴰⵏ
ⵜⵉⵏⴳⵉⵔⵉ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉ	ⴰⵇⵔⴰⴱ	ⴰⵖⵔⴰⴱ	ⵉⵛⵄⴰⴱ	ⴰⵖⴰⵏⵉⴱ	ⴰⵙⴱⴱⴰⴱ

- ⴰⴷ ⵜⵜⵔⵏ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⴼⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ "ⵢⴰⴱ" ⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ (ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ, ⴰⵎⵎⴰⵙ ⴷ ⵜⵉⵏⴳⵉⵔⴰ);
- ⴰⴷ ⵜⵜⵔⵏ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ ⵙ ⵉⴹⵓⴹⴰⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙⴳ ⵓⵥⵍⵎⴰⴹ ⵖⵔ ⵓⴼⴰⵙⵉ.
- ⴰⴷ ⵜⵜⵔⵏ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⴼⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵉⵎⵙⵍⵉ "ⴱ" ⴳ ⵓⵎⵣⵡⴰⵔⵓ, ⴰⵎⵎⴰⵙ ⴷ ⵜⴳⵉⵔⴰ.

ⵉⴽⵉⵣ ⵏ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⴷ ⵜⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵖⵔⵉ (ⴱⴰ, ⴱⵉ, ⴱⵓ, ⴱⴱⵓ̂) (5 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

- ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ "ⴱ" ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵖⵔⵉ "ⴰ", "ⵉ", "ⵓ", ⴷ "ⵓ̂"

ⴰⵎⴷⵢⴰ:

ⴱ	ⴱⵕⵕⴰ	ⵜⴰⴱⵔⴰⵜ	ⴰⴱⵔⴽⴰⵏ	ⴰⴱⴽⴽⴰⵙ ⴰⴱⵢⴰⵙ	ⴰⵇⵔⴰⴱ	ⵉⵛⵄⴱ	ⴰⵖⵔⴰⴱ
ⴱⴰ	ⴱⴰⴱⴰ	ⴰⵔⴱⴰ	ⴰⴱⴰⵡ	ⴰⴱⴰⵔⴰⵣ	ⴰⴱⴰⵖⵓⵙ	ⴰⵄⴱⴰⵏ	ⵜⴰⴱⴰⵏⴽⴰ
ⴱⵓ	ⴱⵓⵡⵖⵔⵓⵎ	ⴱⵓⵢⵙⵍⵎⴰⵏ	ⵉⴱⵓⵔⴽⵙⵏ	ⵉⴱⵓⵣⴰⴳ	ⴱⵓⵎⵃⵎⵎⴷ	ⴱⵓⵛⴰⵡⴽ	ⴱⵓⵢⵜⵍⵉ
ⴱⵉ	ⴱⵉⵊⵊⵓ	ⴰⴱⵉⴱⴰ	ⴰⵜⴱⵉⵔ	ⵜⴰⴱⵉⵣⴰⵔⵜ	ⴱⴱⵉ	ⵜⴰⵔⴱⵉⵜ	ⴱⴱⵉⵀⵔ
ⴱⵓ̂	ⵙⴱⴱⵓ̂ⴱ						

- ⴰⴷ ⵖⵔⵏ ⴽⵓ ⵜⴰⴳⵓⵔⵉ, ⵜⵜⵔⵏ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵖⵔⵏ ⴰⵡⴷ ⵏⵉⵜⵏⵉ ⵜⴰⴳⵓⵔⵉ ⵙ ⵜⴳⵓⵔⵉ.
- ⴰⴷ ⵜⵜⵔⵏ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵖⵔⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ‘ⵢⴰⴱ” ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵖⵔⵉ “ⴰ”, “ⵉ”, “ⵓ”, ⴷ “ⴻ”.
- ⴰⴷ ⵜⵜⵔⵏ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ ⵙ ⵉⴹⵓⴹⴰⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵖⵔⵉ “ⴰ”, “ⵉ”, “ⵓ”, ⴷ “ⴻ”.

ⴰⴼⴰⵔⵔⵙ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⵜⵉⵎⴰⵢⵏⵓⵜⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ “ⴱ” (5 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵜⵜⵔⵏ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⵙⵏ ⴼⴽⵏ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵜⵉⵎⴰⵢⵏⵓⵜⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⴰⵎⵎ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵜⵓⵚⴽⵉⵡⵉⵏ ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷⵏ.

ⴰⵎⴷⵢⴰ:

ⵜⵓⵣⵏ ⵜⵔⴱⴰⵜ ⵜⴰⴱⵔⴰⵜ ⵉ ⴱⴰⴱⴰⵙ.

ⵉⴱⴱⵉ ⵡⴰⴱⵉⴱⴰ ⴱⵕⴰⵀⵉⵎ ⴳ ⵓⴱⴰⵔⴰⵣ.

ⵜⴱⴱⵉ ⵜⴱⴰⵏⴽⴰ ⵏ ⴱⵓⵖⵔⵓⵎ.

ⵜⴰⵔⵉ ⵜⵔⴱⴰⵜ ⵜⴰⴱⵔⴰⵜ ⵙ ⵓⵖⴰⵏⵉⴱ ⴰⴱⵔⴽⴰⵏ.

ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ, ⵉⵜⵜⵔ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⵜⵜ ⵖⵔⵏ.

ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵜⵉⵙⵙ ⵙⵏⴰⵜ (20 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ: ⴰⵙⵙⴽⵜⵉ ⵙ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⴷ ⵜⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ (2 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

ⵜⵉⵖⵔⵉ ⴳ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⵙ ⵜⴰⵣⵣⵍⴰ (10 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵖⵔⵏ ⴳ ⵓⴷⵍⵉⵙ.

ⴰⴷ ⴰⵙⵏ ⵙⵙⴰⵖⴷⵏ ⵜⵉⵣⴳⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ.

ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⴷ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ (08 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)
ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵡⵛⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ.

ⵜⴰⵣⵎⵎⴰⵔⵜ: ⵜⵓⵥⵍⴰⵢⵜ ⵏⴳⵔ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵉⵎⵎⵔⵡⴰⵙⵏ

ⴰⵎⴷⵢⴰ:
ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ (5 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)
ⵖⵔ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ, ⵜⵙⵙⵓⵜⵍⵜ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ “ⵢⴰⴱ”.

ⴱⴰⵀⵔⴰ	ⴱⴰⴱⴰ	ⵙⵎⵎⵓⵙ	ⴰⵔⴳⴰⵣ	ⴰⵃⴱⵔⵓⵇ	ⵜⴰⵀⴷⴷⵓⵏⵜ	ⴰⵀⵍⵍⴰⵍⵓ	ⵉⴱⴰⵡⵏ
ⴰⴹⴰⵕ	ⵜⴰⴱⴰⵏⴰⵏⵜ	ⴰⴱⵔⴽⴰⵏ	ⴰⴳⴱⵓⵔ	ⴰⴱⴰⵖⵓⵙ	ⴰⵀⵔⴽⵓⵙ	ⵉⵀⵉ	ⵉⴱⴽⵉ

بعد تقديمنا لنموذج تدبير حصة تعليم وتعلم قراءة الحروف، نقترح فيما يلي نموذجا لشبكة تقويم القراءة الخاصة بهذه المرحلة.

ⵜⴰⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵜⴰⵍ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ

شبكة تقويم القراءة

ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ	ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ	ⵅ ⵓⵎⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ	ⵉⵙⵓⵍ ⵓⵔ ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ			
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵙⵎ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ			
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ			
ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ			
ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ			
ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⵓⴼⵖ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ			
ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵓⴹⵢⵓ ⵏⴳⵔ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵉⵎⵎⵔⵡⴰⵙⵏ			
ⴰⴷ ⵉⴼⴰⵔⵙ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ			
ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ			
ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵙ ⵜⴰⵣⵣⵍⴰ			
ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵙ ⵜⴰⵣⵣⵍⴰ			
ⴰⴷ ⵉⵔⵎⵙ ⵎⴰⵇⵇⴰ ⵎⵉⵏ ⵉⵖⵔⴰ			

خطوات تدريس القراءة للمتقدمين (القراءة من أجل التعلم)

تتشكل سيرورة الفهم من خلال بناء المعنى عن طريق التعامل مع النص. ويقتضي فهم النص الإجابة على عدد من التساؤلات، تتعلق بالمراحل الثلاث (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة) المتعلقة بالإستراتيجيات القرائية. وتنصب المرحلة الأولى على الاستباقات والفرضيات التي تتبادر إلى ذهن المتعلم، في حين تهدف المرحلة الثانية إلى تثبيت الفرضيات أو نفيها أو تعديلها من خلال المؤشرات الواردة في النص، بينما تتناول المرحلة الثالثة الامتدادات والأحكام والآراء المعبر عنها من طرف القارئ حول النص المقروء.

قبل تقديم نموذج لخطوات تدريس القراءة من خلال مراحلها الثلاث المشار إليها أعلاه، سنبين أولا أهمية القراءة من أجل الفهم والتعلم، بعد ذلك سنقدم نبذة عن بعض أنواع النصوص بحسب أنواع الخطابات (السردية، الوصفية، الحوارية، التوجيهية، الإخبارية والاستخبارية، التفسيرية، الحجاجية...) نظرا لأهميتها في تنمية الكفاية التواصلية سواء على المستوى الشفوي أو الكتابي. ويستحسن أن تعالج النصوص المعتمدة مختلف التيمات المرتبطة بالحياة اليومية والحضارية والثقافية. ولقد أدرجنا في ضمن ملحق هذا الدليل مصوغة للتاريخ

والحضارة، من إعداد الباحث المحفوظ أسمهر، ومصوغة للأدب والثقافة الأمازيغيين، من إعداد الباحث أحمد المنادي؛ يمكن الاستئناس بها لإعداد النصوص القرائية.

ⵜⵉⵙⵓⵔⵉⴼⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ⵉ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ

ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵙ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴷ ⵜⵉⵔⵙⵍⵜ ⵜⴰⴳⴰⵜⴰⵔⵜ ⵉⵜⵜⴰⵡⵙⵏ ⵉ ⵓⴼⴳⴰⵏ ⵀⵎⴰ:

- ⴰⴷ ⵢⴰⴼ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ;
- ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵎⵖⵓⵔ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙ;
- ⴰⴷ ⵉⵍⵎⴷ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ, ⵉⵙⵙⵉⵔⵉⵡ ⵜⵜ;
- ⴰⴷ ⵉⵏⵏⵓⵕⵥⵎ ⵅⴼ ⵓⵎⴰⴹⴰⵍ ⴷ ⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⵢⴰⴹⵏⵉⵏ,
- ⴰⴷ ⵉⵙⵖⵓⴷⵓ ⵜⵓⴷⵔⵜ ⴷ ⵜⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙ;
- ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵎⵖⵔ ⵙ ⵢⵉⵅⴼ ⵏⵏⵙ.

ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ, ⵉⵣⵔⵔⵉ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵓⴳⵎⵎⴰⵢ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⴰⵔ ⴰⵔⵎⴰⵙ ⵏ ⵉⴹⵕⵉⵚⵏ. ⵉⵜⵜⵔⵎⴰⵙ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷⴷⴰⵢ ⵉⵙⵙⵏ ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⵓⴼⵖ ⵙⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵜⴰⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ ⴷ ⵜⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵜⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵉⵏ.

ⵀⵎⴰ ⴰⴷ ⵢⴰⵡⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⴰⴹⵕⵉⵚ, ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵙⵎⵔⵔⵏ:

- ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⴷ ⵉⵍⵎⵎⵓⴷⵏ ⵉⵎⵣⵡⵓⵔⴰ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ;
- ⵜⴰⵔⴰⵔⵉⵜ ⵏ ⵜⴰⵢⵏⵉⵜ ⵉ ⵎⴰⵕⵕⴰ ⵎⵉⵏ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ;
- ⴰⵣⴷⴰⵢ ⵏⴳⵔ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⴷ ⵜⵙⴷⴷⴰⵔⵉⵏ.

ⴳ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ, ⵉⵜⵜⴰⵡⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵏ ⵜⴰⵖⴹⴼⵜ ⵉ ⴽⴽⵓⵥⵜ ⵏ ⵜⵖⴰⵡⵙⵉⵡⵉⵏ:

- ⴰⵣⵡⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ;
- ⴰⵡⵍⴰⴼ ⵏⵉⵖ ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ ⵉⵎⵓⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⴹⵕⵉⵚ;
- ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏⵏⵙⵏ ⵉⵣⵔⵉⵏ;
- ⴰⴹⵕⵉⵚ.

ⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵉⴹⵕⵉⵚⵏ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ

ⵜⵓⵜⵜⴰⵡⵙ ⵜⵖⵔⵉ ⵉ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴷ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴰⴷ ⵙⴽⵓⵏ ⵏⵉⵖ ⴰⴷ ⵙⵎⵖⵔⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙⵏ ⴷ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏⵏⵙⵏ ⵜⵉⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵉⵏ ⵙ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏ ⵉⵏⴰⵡⵏ ⵣⵓⵏ ⴷ ⴰⵏⵖⵎⵙ ⴷ ⵓⵙⵏⵖⵎⵙ, ⴰⵙⵏⵓⵎⵍ, ⴰⵍⵍⴰⵙ ⴷ ⵓⵙⵙⴼⵔⵓ ⴷ ⵓⵙⵙⵏⵥⵉ. ⵙ ⵎⴰⵏ ⴰⵢⴰ, ⴷⴰ ⵏⵜⵜⴰⴼⴰ ⴳ ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵉⴹⵕⵉⵚⵏ ⴰⴷ:

- ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⴰⵍⵍⴰⵙ;
- ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍ;
- ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵎⵙⴰⵡⴰⵍ;
- ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⴽⴰⵏ;
- ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵖⵎⴰⵙ ⴷ ⵓⵙⵏⵖⵎⴰⵙ;
- ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ;
- ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⵏⵥⴰⵢ;

ⴽⵓ ⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ, ⵖⵓⵔⵙ ⵜⵓⵙⴽⴰ ⴷ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵜⵓⵚⴽⵉⵡⵉⵏ ⵉⵥⵍⵉⵏ ⴰⴽⵉⴷⵙ.

ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⴰⵍⵍⴰⵙ

ⵉⵙⵙⵓⴷⵓⵙ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⴰⵍⵍⴰⵙ ⵜⵉⵎⵙⴰⵔⵉⵏ ⵏⵏⵉ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵉⵡⵔⵉⴽⵏ ⴳ ⵡⴰⴽⵓⴷ, ⵉⵙⵙⴷⵖⵔ ⵜⵏ. ⵏⵜⵜⴰⴼ ⴳⵉⵙ ⴽⵕⴰⴹ ⵏ ⵉⴼⵕⴹⵉⵚⵏ :

- ⵉⵡⵔⵉⴽⵏ;
- ⴰⴽⵓⴷ ⴷ ⵓⴷⵖⴰⵔ;
- ⵜⵉⵎⵙⴰⵔⵉⵏ.

ⵙ ⵎⴰⵏⴰⵢⴰ, ⵏⵙⵙⵎⵔⴰⵙ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ:

- ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⵙⴹⴼⴰⵕ ⴳ ⵡⴰⴽⵓⴷ, ⴰⵎ : ⴳ ⵓⵎⵣⵡⴰⵔⵓ; ⴳ ⵓⵎⴳⴳⴰⵔⵓ...
- ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ ⵣⵓⵏ ⴷ : ⵢⴰⵏ ⵡⴰⵙⵙ /ⵉⵊⵊ ⵏ ⵡⴰⵙⵙ, ⵢⴰⵏ ⵉⵎⵉⴽⴽ / ⵛⵡⵉⵜⵜⵉ/ⵛⵡⴰⵢⵜ...
- ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ ⴰⵎ: ⴽⵓⴷⵏⵏⴰ/ⵎⵉⵍⵎⵉ ⵎⵎⴰ/ⴰⴷⴷⴰⵢ, ⵉⵙ ⴽⴰ/ⵖⴰⵔ/ⵖⴰⵙ....

ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍ

ⵉⵎⵎⴰⵍ ⴰⵏⵖ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍ ⵎⴰⵎⴽ ⴳⴰⵏ ⵉⵙⴽⴽⵉⵏⵏ ⴷ ⵜⵖⴰⵡⵙⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵉⴷⵖⴰⵔⵏ ⴷ ⵉⵙⵓⵔⵙⵏ ⴷ ⵉⵡⵔⵉⴽⵏ.

ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵉⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍⵏ ⴰⵡⵔⵉⴽ, ⵏⵣⵎⵔ ⴰⴷ ⴳⵉⵙ ⵏⴰⴼ:

- ⵜⴰⴼⵔⵉⵙⵜ ⵜⴰⴽⵎⴰⵎⵜ ⵉⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍⵏ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏⵏⵙ ⴷ ⵜⵎⵍⵙⴰ ⵏⵏⵙ....
- ⵜⴰⴼⵔⵉⵙⵜ ⵜⴰⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵉⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍⵏ ⵜⵉⵖⴰⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵡⴰⴳⴰⵔⵏ ⵏⵏⵙ.

ⴷⴰ ⵉⵙⵙⵎⵔⴰⵙ ⵓⵎⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍ:

- ⵉⴼⵔⵉⵙⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ ⴰⵎ “ⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏ” “ⴰⵖⵥⵥⴰⴼ / ⴰⵥⵉⵔⴰⵔ” “ⴰⴳⵥⵥⴰⵍ/ ⴰⵇⵓⴹⴰⴹ”....;
- ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ ⴰⵎ “ⵉⵛⵏⴰ” “ⵉⵖⵓⴷⴰ” “ⵉⵡⵔⵖ”;
- ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ ⴰⵎ “ⵉⵛⵛⴰ ⵉⴼⴰⴷⴷⵏ ⵏⵏⵙ” “ⵉⵎⵇⵇⵓⵔ ⴰⵙ ⵡⵓⵍ” “ⵉⵎⵎⵓⵜ ⴰⵙ ⵡⵓⵍ”; “ⵉⵕⵥⵎ ⴰⵙ ⵓⴼⵓⵙ”.. .

ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵎⵙⴰⵡⴰⵍ

ⵉⴳⴰ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⴰⵎⵙⵇⵙⵉ ⵏⵉⵖ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵊⴰⵔ ⵎⵉⴷⴷⵏ.

ⵏⵙⵙⵎⵔⴰⵙ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ:

- ⵉⴳⴳⵉⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⵡⴰⵍ ⵣⵓⵏ ⴷ: ⴰⵙⵇⵙⵉ, ⴰⵙⵏⵉⵎⵎⵔ, ⴰⵙⵓⵣⵍ... .
- ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵎⵣⴷⴰⵢⵉⵏ ⴰⵎ : “ⵙ ⵜⵉⴷⵜ, ⵡⴰⴳⴳⴰ, ⵜⵖⵥⴰⵏⵜ....”
- ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⴳⵏⵓ ⴰⵎ : “ⵙⵓⵔⴼ ⵉⵢⵉ/ ⵡⴰⴷⵎ ⵉⵢⵉ, ⵉⵙ ⵜⵓⴼⵉⴷ/ ⵎⴰ ⵜⵥⵎⵎⵔⴷ, ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ...”.
- ⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ (ⵜⴰⵏⴰⵍⴰⵡⵜ, ⵜⴰⵏⴰⵟⴰⵡⵜ, ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ, ⵜⴰⵏⴰⵥⴰⴼⵜ, ⵜⴰⵏⴰⴹⵜ).
- ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⵓⵙⵔⵉⴷⵜ...

ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⴽⴰⵏ

ⵍⵍⴰⵏ ⴽⵉⴳⴰⵏ ⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏⵏ ⵏ ⵉⴹⵕⵉⵚⵏ ⵉⵎⵙⴽⴰⵏⵏ, ⵣⵓⵏ ⴷ ⵜⵉⴼⵔⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⴰⵎ ⵏ ⵓⵜⵛⵉ ⵏⵉⵖ ⵉⵙⵎⵉⴳⵉⵍⵏ ⴰⵎ ⵉⵙⵎⵉⴳⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⵔⴰⵔⵉⵜ ⵏ ⵜⵖⴹⴼⵜ ⴳ ⵓⵟⵔⵉⴷ.

ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵙⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⴽⴰⵏ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵡⵏⵏⵉⵜⵉⵏ ⵣⵓⵏ ⴷ:

- ⵜⴰⵡⴰⴳⴳⵉⵜ ⵙ ⵓⵖⵉⵍ "ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ...." "ⵉⵍⵍⴰ ⴼⵍⵍⴰⴽ/ⵎ ⴰⴷ..."
- ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵉⵙⵎⵉⴳⵉⵍⵏ “ⵢⵓⴼⴰ ⴰⴷ...” "ⵓⵔ ⵏⵜⵜⵓⵜⵜⵓ ⴰⴷ ⵏⵟⴷⴷ ⴳⴼ ⵓⵙⴰⵍⵉ".

ⵙ ⵎⴰⵏⴰⵢⴰ, ⵏⵜⵜⴰⴼ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⴽⴰⵏ ⵉⵙⵙⵎⵔⴰⵙ :

- ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⵙⴽⴰⵏ;
- ⵜⴰⵍⵖⴰ ⵜⴰⵏⴰⴱⴰⵡⵜ;
- ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⴰⵏⴰⴹ.

ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵖⵎⴰⵙ

ⵉⴳⴰ ⵓⵙⵓⵖⴷ ⴰⵎⴰⵜⵓ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵖⵎⴰⵙ ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵅⴼ ⵛⴰ ⵏ ⵓⵡⵔⵉⴽ ⵏⵉⵖ ⵛⴰ ⵏ ⵜⵎⵙⴰⵔⵜ ⵏⵉⵖ ⵛⴰ ⵏ ⵜⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵜ ⴷ ⵓⵎⵅⵓⵎⴱⵔ. ⵉⵜⵜⵔⴰⵔ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵖⵎⴰⵙ ⵅⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⴰⵎ : ⵎⴰ/ⵡⵉ, ⵎⴰⵏⵉ, ⵎⵍⵎⵉ, ⵎⴰⵅ, ...

ⴷⴰ ⵉⵙⵙⵎⵔⴰⵙ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ:

- ⵉⵎⵥⵍⴰⵢⵏ ⵉⵎⵙⴽⴰⵏⵏ;
- ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ ⵉⵎⵙⴽⴰⵏⵏ;
- ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ;
- ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⴷⵖⴰⵔ.

ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵖⵎⴰⵙ

ⵉⴳⴰ ⵓⵙⵓⵖⴷ ⴰⵎⴰⵜⵓ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵖⵎⴰⵙ ⵜⵓⵜⵔⴰ ⵏ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵅⴼ ⵛⴰ ⵏ ⵓⵡⵔⵉⴽ ⵏⵉⵖ ⴽⵔⴰ ⵏ ⵜⵎⵙⴰⵔⵜ ⵏⵉⵖ ⴽⵔⴰ ⵏ ⵜⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵜ ⵏⵉⵖ ⴰⵎⵅⵓⵎⴱⵔ. ⵉⵜⵜⵔⴰⵔ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵖⵎⴰⵙ ⵅⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵏ ⵉⵎⵖⵔⵉ. ⵉⵜⵜⴰⵡⵙ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⵙⵙⵉⵔⵉⵡⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙⵏ ⵙ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⴰⵎ: “ⵉⵙ , ⵎⴰⵅ, ⵎⴰⵢⵎⵎⵉ, ⵎⴰⵏ, ⵎⴰⵏⵉ, ⵎⴰ, ⵡⵉ.....”

ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ

ⴷⴰ ⵉⵙⵙⴼⵔⴰⵡ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ ⵎⴰⵎⴽ ⵜⴳⴰ ⵏⵉⵖ ⵎⴰⵅ ⵜⵓⵜⵜⵉⵍⵉ ⴽⵔⴰ ⵏ ⵜⵓⵎⴰⵏⵜ. ⵉⵜⵜⵔⴰⵔⴰ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ ⵅⴼ ⵓⵙⵇⵙⵉ ⵉⵜⵜⵉⵍⵉⵏ ⴳ ⵓⵥⵡⵍ ⵏⵉⵖ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ. ⵙ ⵓⵎⴰⵜⴰ, ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⴰⴷ ⴳⴰⵏ, “ⵎⴰⵅ/ ⵎⴰⵢⵎⵎⵉ ⴷ ⵎⴰⵎⴽ”. ⵏⵜⵜⴰⴼ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ:

- ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⴼⴰⴷⴰ;
- ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵎⵏⵜⵉⵍⵜ;
- ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵍⴽⴰⵎⵜ.

ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⵏⵥⴰⵢ

ⵉⴳⴰ ⵓⵙⵓⵖⴷ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ ⴰⵙⵉⵡⴹ ⵏ ⵜⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵏⵉⵖ ⴰⵎⵏⴰⴷ ⵉ ⵡⵏⵏⵉⴹⵏ. ⴷⴰ ⵉⵙⵙⵎⵔⵙⴰⵙ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ:

- ⵉⵏⵥⴰⵜⵏ ⵉⵎⴰⴽⴰⴷⵏ;
- ⵉⵏⵥⴰⵜⵏ ⵉⵏⵎⴳⴰⵍⵏ.
- ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵉⵙⴱⴷⴷⴰⵏ ⵉⵎⵏⴰⴷⵏ ⴰⵎ: ⵎⵉⵏⵥⵉ/ⵉⴷⴷⵖ/ⴰⵛⴽⵓ, ⵎⴰⵛⴰ...; ⵉⵖ, ⵎⴰⵍⴰ, ⵎⵛ....

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⵓⵙⴽⴰ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⵏⵥⴰⵢ:

ⵜⴰⵙⴷⴷⴰⵔⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ:

ⵍⴰ ⵜⵙⵙⵏⴽⴰⴷ ⴰⵙⵏⵜⵍ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵎⴽⵔⵓⵙⵜ ⵅⴼ ⵉⵙⵙⴰⵡⴰⵍ ⵓⴹⵕⵉⵚ.

ⵜⴰⵙⴷⴷⴰⵔⵜ ⵜⵉⵙⵙ ⵙⵏⴰⵜ:

ⵍⴰ ⵜⵙⴱⴷⴷⴰ ⴰⵎⵏⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵙ ⵉⵏⵅⴰⵜⵏ ⵉⵎⴰⴽⴰⴷⵏ.

ⵜⴰⵙⴷⴷⴰⵔⵜ ⵜⵉⵙⵙ ⴽⵕⴰⴹⵜ:

ⴷⴰ ⴷ ⵜⵙⵙⵓⴼⵓⵖ ⴰⴳⴰⵔⵏ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⵖⵔ ⵓⵎⵏⴰⴷ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵏⵅⴰⵜⵏ ⵉⵏⵎⴳⴰⵍⵏ.

ⵜⴰⵙⴷⴷⴰⵔⵜ ⵜⴰⵎⴳⴳⴰⵔⵓⵜ:

ⵜⵙⵙⵎⵙⴰⵙⴰ, ⵏⵉⵖ ⵜⵙⵙⵎⵜⴰⵡⴰ, ⵊⴰⵔ ⵉⵎⵏⴰⴷⵏ.

بعد تقديمنا لأهم خطوات تدريس القراءة للفهم والتعلم، واستعراضنا لأنواع النصوص والخطابات، ننتقل، فيما يلي، إلى تقديم نموذج لتدبير درس حصة القراءة للمتقدمين.

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ⵉ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ

ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵎⵙⵉⵔⵜ

- **ⴰⴽⵓⴷ:** 60ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵜⵉⵔⴰⵎ:** ⴽⵕⴰⴹⵜ
  - ✓ **ⴷⴰⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ:** (10ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)
  - ✓ **ⵉⵡⵏⴰⵏ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ:** (30ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)
  - ✓ **ⴹⴰⵕⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ:** (20ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:**
  - ⴰⵏⴳⵎⵉⵔⵙ;
  - ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ;
  - ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ;
  - ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⴰⴷ;
  - ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴰⵏⵎⵍⴰⵏ.

- **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ:**

  ⴳ ⵓⵎⴳⴳⴰⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⵉⵔⵜ ⴰⴷ, ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵜ :

  - ⴰⴷ ⵙⵙⵎⵖⵔⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙⵏ;
  - ⴰⴷ ⵙⵙⵉⵔⵉⵡⵏ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ;
  - ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵙⵜⵔⴰⵜⵉⵊⵉⵢⵉⵏ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ⵣⵓⵏ ⴷ:
    - ⴰⵙⴽⵓ ⵏ ⵜⵓⵔⴷⴰⵡⵉⵏ ⴷ ⵓⵙⵙⵣⵡⵓⵔ ⴳⴼ ⵓⴹⵕⵉⵚ;
    - ⴰⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ ⴷ ⵓⵙⴰⵜⴰⵍ ⴷ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ ⵔⵎⵙⵏ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵜⵡⵏⵏⵉⵜⵉⵏ ⵜⵉⵎⴰⵢⵏⵓⵜⵉⵏ;
    - ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵜⴰⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ ⵙⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵜⵖⵔⵉ ⵙ ⵉⴼⵙⵙⵉ ⴷ ⵓⵣⵍⴰⵎ;
    - ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵛⵓⵎⵎⴰ/ⵉⴼⵔⵓⵔⵉⵢⵏ ⵙⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵜⵖⵔⵉ ⵜⴰⴼⵔⴰⵔⴰⵢⵜ ;
    - ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵉⴱⴰⵢⵏⵏ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ;
    - ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵉⴼⴼⵔⵏ / ⵉⵃⴱⴰⵏ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ.
  - ⴰⴷ ⵙⴳⵣⵍⵏ ⴰⴹⵕⵉⵚ:

- ⵙ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏ ⵓⵙⵖⵓⵏ ⵏⴳⵔ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ⴷ ⵜⵙⴷⴷⴰⵔⵜ;
  - ⵙ ⵜⵓⵙⵙⵏⵏⴰ ⵏ ⵓⵙⵖⵓⵏ ⵊⴰⵔ ⵜⵉⵙⴷⴷⴰⵔ;
  - ⵙ ⵓⵙⵏⵓⵃⵢⵓ ⵏⴳⵔ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵉⵅⴰⵜⴰⵔⵏ ⴷ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵏ.
- ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵏ ⵅⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ;
- ⴰⴷ ⵙⵙⵏⵏ ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ, ⴰⴽⵥⵏ ⴰⵏⴰⵡ ⵏⵏⵙ (ⴳ ⵓⵙⵡⵉⵔ ⵡⵉⵙⵙ ⵚⴹⵉⵚ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ);
- ⴰⴷ ⵡⵛⵏ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵜ ⵏⵏⵙⵏ ⵅⴼ ⵓⴹⵕⵉⵚ.

ⴰⵙⵡⵓⴷⴷⵓ:

ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ (10 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ)

1. ⴷⴰⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ

- **ⴰⵙⵙⵣⵡⵓⵔ ⵅⴼ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵜⵓⵙⴽⴰ ⵏ ⵜⵓⵔⴷⵉⵡⵉⵏ**

ⴰⴷ ⵉⴼⴽ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ:

– ⵅⴼ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙⵏ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ;

– ⵅⴼ ⵓⵡⵍⴰⴼ;

– ⵅⴼ ⵓⵣⵡⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ;

– ⵅⴼ ⵜⵉⴼⵔⴰⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ.

- **ⴰⵙⴽⵓ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ**

ⴰⴷ ⵉⵚⵚⵕⵚⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵏⵏⵓⵕⵥⵎ ⵖⴰⵔ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ.

2. ⵉⵡⵏⴰⵏ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ : ⴰⵔⵎⴰⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ

- **ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵙ ⵉⴼⵙⵙⵉ ⴷ ⵓⵣⵍⴰⵎ (ⴰⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⴰⵜⵓ)**

- ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴽⵔⴰ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴳ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ ⴰⵎ:
  - ⵖⵔ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵓⵣⵍⴰⵎ, ⵜⵙⵙⵓⴼⵖ ⴷ ⵜⴰⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ.
  - ⵎⴰ ⵅⴼ ⴷ ⵢⵉⵡⵉ ⵓⴹⵕⵉⵚ? ⵎⴰ ⵅⴼ ⴷⴰ ⵉⵙⴰⵡⴰⵍ ⵓⴹⵕⵉⵚ?
- ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵖⵔⵏ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵉⴼⵙⵙⵉ ⴷ ⵓⵣⵍⴰⵎ.
- ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵅⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ.
- ⴰⴷ ⵣⵣⵔⵉⵏ ⵅⴼ ⵜⵎⵔⴰⵔⵓⵜⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ.

- **ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵜⴰⴼⵔⴰⵔⵜ (ⴰⵔⵎⴰⵙ ⵉⴼⵔⵓⵔⵉⵏ)**

– ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴹⵕⵉⵚ;

– ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⴹⵕⵉⵚ;

– ⴰⴷ ⵉⵣⵣⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ / ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵅⴼ ⵜⵖⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ: ⴰⴳⵎⵎⴰⵢ, ⴰⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵓⵎⵃⴰⵙ ...);

– ⴰⴷ ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵅⴼ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⵏ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵜⵡⵏⵏⵉⵜⵉⵏ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵓⵙⴰⵜⴰⵍ ⵏⵉⵖ ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ, ⵏⵉⵖ ⵉⵎⵏⴰⵡⴰⵢⵏ, ⵏⵉⵖ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⴰⵏⵎⵍⴰⵏ ......

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵖⵔⵏ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵜⵖⵔⵉ ⵜⴰⴼⵔⴰⵔⵜ, ⵙⵙⵓⴼⵖⵏ ⴷ ⵉⵛⵓⵎⵎⴰ ⵙⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ (ⵎⴰ/ⵡⵉ; ⵎⴰⵏⵉ; ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ, ⵎⴰⵎⴽ..)

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵖⵔⵏ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵜⵖⵔⵉ ⵜⴰⴼⵔⴰⵔⵜ, ⵙⵙⵓⴼⵖⵏ ⴷ ⵜⵉⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵙⴳ ⵜⵙⴷⴷⴰⵔⵉⵏ ⵢⴰⵜ ⵙ ⵢⴰⵜ /ⵉⵛⵜ ⵙ ⵢⵉⵛⵜ.

- ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵏⵉⵖ ⴽⵔⴰ ⵙⴳ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ ⴳ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ.
- ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴷ ⴼⴽⵏ ⴰⵣⵡⵍ ⵉ ⴽⵓ ⵜⴰⵙⴷⴷⴰⵔⵜ, ⵙⴽⵓⵏ ⴰⵙⴳⵣⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ;
- ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵏⵉⵖ ⴽⵔⴰ ⵙⴳ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ ⴳ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ.

3.ⴹⴰⵕⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ

- **ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵓⴷⵍⵉⵙ**
  - ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ :
  - ⴰⴷ ⴷ ⵙⵙⵓⴼⵖⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ ;
  - ⴰⴷ ⴳⴳⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ, ⵣⵣⵔⵉⵏ ⴳⴼ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ.
- **ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵓⵎⵏⴰⴷ ⴳⴼ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴷ ⵓⵎⵙⴳⴷⴰⵍ (ⴰⵎⵔⴰⵔⴰ ⵏ ⵡⴰⵡⴰⵍ)**
  - ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵓⵡⵛⵏ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵜ ⵏⵏⵙⵏ ⴳⴼ ⵓⴹⵕⵉⵚ.
  - ⴰⴷ ⴼⴽⵏ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ, ⵓⵥⵥⵔⵏ ⵜⵉⵏ ⵡⵉⵢⵢⴰⴹ.
  - ⴰⴷ ⵎⵔⴰⵔⴰⵏ ⴰⵡⴰⵍ ⴳⴼ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵓⵙⵏⴼⵍ ⴷ ⵓⴷⵔⴰⵡ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ.
- **ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵏⴰⵢ**
  - ⴰⴷ ⴰⴼⵏ ⵜⵉⴼⵓⵍⵉⵏ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ;
  - ⴰⴷ ⴷ ⵙⵙⵓⴼⵖⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⴰⴽⴷ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ;
  - ⴰⴷ ⵉⵏⵉⵏ ⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ, ⵔⵎⵙⵏ ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏⵏⵙ (ⴳ ⵓⵙⵡⵉⵔ ⴰⵎⴳⴳⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ).

وبعد تقديمنا لنموذج درس القراءة للفهم والتعلم نقترح استعانة المدرس(ة) بشبكة للتقويم أسفله تبرز مدى تحكمه من منهجية تنمية الاستراتيجيات القرائية عند المتعلمين والمتعلمات.

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵜⴰⵍ ⵏ ⵡⵓⵎⵓⵥ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵜⵅⵎⵉ ⵏ ⵜⵙⵜⵔⴰⵜⵉⵊⵉⵢⵏ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ⵖⵓⵔ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ

نموذج شبكة اختبار مدى تحكم المدرس(ة) في تنمية استراتجيات القراءة عند المتعلمين والمتعلمات

المراحل	الاستراتيجيات	البعد الديداكتيكي	التقويم
قبل القراءة	التنبؤ	**في مدى تهييئي للمتعلمين للتنبؤ بمحتويات النص:**	
		• هل أوظف المعرفة السابقة للمتعلمين؟	
		• هل أستعمل الصور والأسناد؟	
		• هل أستثمر عنوان النص؟	
		• هل أركز على ملامح النص ورموزه الطباعية؟	
أثناء القراءة		**في مدى مساعدتي للمتعلمين على اختبار تنبؤاتهم وفهم النص:**	
	استخراج الفكرة الرئيسية	• هل أوظف القراءة الصامتة؟	
		• هل أساعدهم على استخراج الفكرة العامة للنص؟	
		• هل أساعدهم على استخراج الأفكار الرئيسية للنص؟	
	استخراج التفاصيل تحليل النص	• هل أساعدهم على استخراج المعلومات الظاهرة من النص؟	
		• هل أوظف القراءة المجهرية؟	
		• هل أساعدهم للتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية والحقائق والتعليقات؟	
		• هل أساعدهم على استخراج المعلومات الضمنية من النص؟	
		• هل أساعدهم على توظيف السياق لفهم النص؟	
		• هل أساعدهم على ربط العلاقة بين مكونات الجمل؟	
		• هل أساعدهم على ربط العلاقة بين الجمل فيما بينها؟	
		• هل أساعدهم على ربط العلاقة بين الفقرات؟	
	التغلب على الصعوبات	• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على السياق؟	
		• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على الصويرات؟	
		• هل أشرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على الترجمة؟	
		• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على معارفهم ومكتسباتهم السابقة؟	
		• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على المعجم المصاحب للنص؟	
		• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على المعاجم؟	
		• هل أدفعهم إلى القيام بأمور أخرى لمساعدتهم على اختبار	

		تنبؤاتهم لفهم النص؟ أحددها...	
بعد القراءة	الامتداد	**في مدى مساعدتي للمتعلمين على توظيف معارفهم للتعليق على النص وإعطائه امتدادات أخرى:**	
		• هل بالتعبير عن رأيهم الشخصي حول النص؟	
		• هل بتعبئة مواردهم ومعارفهم لتلخيص النص؟	
		• هل بتعبئة مواردهم ومعارفهم لاقتراح امتدادات أخرى للنص؟ (نهاية، عنوان آخر...)	
		• هل بإصدارهم لحكم على محتوى النص؟	
		في مدى مساعدتي للمتعلمين على معرفة بنية النصوص (خاص بمستوى السادس ابتدائي)	
		• هل بتمكينهم من التعرف على بنية النص؟	
		• هل بتمكينهم من التعرف على نوعية النص؟	

بعد أن استعرضنا أهم الأساسيات التي يقوم عليها نماء الكفاية الكتابية في شقها المتعلق بالفهم، وذلك من خلال التركيز على أهم الأنشطة المرتبطة بديداكتيك القراءة وفق المقاربة التواصلية، ننتقل فيما يلي إلى تقديم أهم الخطوات العملية لنماء تلك الكفاية في جانبها المتعلق بالإنتاج الكتابي.

2.1. مستوى الإنتاج الكتابي ⴰⵀⴰⵔⵙ ⴰⵎⵄⵔⴰⵖ

يتجلى الشق الثاني للكفاية الكتابية في الإنتاج الذي يُشكّل أداة ديناميكية يوظفها المرسل تجاه المرسل إليه بغية التأثير فيه بواسطة اللغة. وقد تعددت تعاريف الإنتاج الكتابي بتعدد المنهجيات المعتمدة في تدريس اللغات، حيث إن ديداكتيك الإنتاج الكتابي عرفت تقدما ملحوظا مع تطور تلك المنهجيات، أو بالأحرى المكانة التي يحتلها التعبير الكتابي في كل منهجية على حدة.

من ثم، فإن الإنتاج الكتابي ليس عملية سهلة تقوم على وضع الكلمات والجمل المبنية بشكل جيد وعلى نحو تقابلي، بقدر ما هو عملية معقدة تستدعي، ليس فقط المعارف، وإنما حتى معارف الفعل.

في مجال اللغات واستنادا إلى المقاربة التواصلية، لا ينتج المتعلمون كتاباتهم ليتمكن المدرس(ة) من تصحيح أخطائهم، وإنما لكون التعبير الكتابي نشاط له هدف ومعنى. فالمتعلمون يكتبون ليتواصلوا مع قراء آخرين. وبالتالي، فإن الأمر يتعلق بتعلم كيفية التواصل. وعليه، فالمتعلم مطالب بتشكيل وبناء أفكاره من أجل تبليغها للآخرين، والعمل على تحيين كفاية تواصلية على شكل إنتاج خطابات مكتوبة ومبنية بشكل جيد بما في ذلك حتى تنظيمها المادي، ومناسبة لوضعيات خاصة ومتنوعة.

وتتطلب هذه القدرة تدخل خمس مكونات في مستويات مختلفة من الإنتاج الكتابي وهي:

- الكفاية اللغوية: كفاية نحوية (مورفولوجيا، تركيب) وكفاية معجمية؛
- الكفاية المرجعية: معرفة مجالات التعبير وموضوعات العالم؛
- الكفاية السوسيوثقافية: معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية وضوابط التفاعل بين الأفراد وفي وضعيات مختلفة؛
- الكفاية المعرفية: أي تلك التي تُشغّل سيرورات بناء المعرفة، وكذا تلك التي تتعلق باكتساب وتعلم اللغة؛
- الكفاية المقالية أو البراغماتية: وهي القدرة على إنتاج نص مناسب لوضعية تواصلية مكتوبة.

ويشكل استحضار هذه الكفايات مجتمعة، لحظة الإنتاج الكتابي، الوجه المعقد والمركب لهذه المهارة. وهو ما حاولت معرفته وتدقيقه مجموعة من الدراسات والأبحاث المنجزة في هذا الصدد، وهي كلها أبحاث من رحم السيكولوجيا المعرفية التي تم تطويرها بالولايات المتحدة الأمريكية في ثمانينيات القرن الماضي.

ويتم تحقيق نماء كفاية الإنتاج الكتابي من خلال مستويين أساسيين هما المستوى التقني والمستوى التدريبي.

1.2.1. المستوى التقني (تعلم الكتابة)

يروم هذا المستوى تنمية مجموعة من القدرات التقنية في الكتابة باللغة الأمازيغية، وبحرفها تيفيناغ، وبشكل تدريجي من التخطيط (ⵜⵉⵙⵉⵙⴽⵍⵜ) إلى الخط (ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ) والنقل (ⴰⵙⵏⵖⵍ) فالإملاء (ⴰⵙⵣⵜⵓ). ويُراعى في بنائها في اللغة الأمازيغية جعل المتعلم والمتعلمة في المستويات الأولى قادراً على:

- القيام بالتمارين الحركية المساعدة على تسهيل وضبط عملية الكتابة والتحكم من مسك القلم؛
- رسم الأشكال الهندسية حسب النماذج المقترحة؛
- معرفة رسم الحرف ومحاكاته على الهواء أو عبر تقنيات أخرى؛
- الكتابة من اليسار نحو اليمين؛
- التقيد بالكتابة على السطر مع مراعاة المقاييس المطلوبة في كتابة الحروف (بمقاس ما بين ثلاثة خطوط لجميع الحروف والحركات باستثناء حرف ⴰⵢ الذي يكتب بمقاس ما بين خطين فقط)؛

ⴰ ⵉ ⵓ ⵓ

ⴰⵎⴰⵏ ⵓⴷⵎ ⴰⵣⵇⵥⵓⵥⵥⵓ

ⴰⵏⵅⴰⵇ ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵉⴽⵯⵍⴰⵏ

ⵉⵍⵙⴰ ⵎⵓⵎⵎⵉⵙ ⵏ ⵍⴰⵍⵍⴰ ⵜⵉⵣⴰⵡⵜ ⴰⴽⵔⵟⴰⵢ ⴰⵡⵔⴰⵖ.

- نقل الحروف والكلمات والجمل بكيفية صحيحة تراعي احترام النماذج المقترحة؛
- الفصل بين الكلمات بفراغات مميزة عن تلك الفراغات التي تكون بين حروف الكلمة الواحدة.

ⵉⵍⵙⴰ ⵎⵓⵎⵎⵉⵙ ⵏ ⵍⴰⵍⵍⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ⴰⴽⵔⵟⴰⵢ ⴰⵡⵔⴰⵖ.

ⵉⴼⴰⵡ ⵉⴳⵏⵏⴰ ⵙ ⵜⵣⵉⵔⵉ ⴷ ⵉⵜⵔⴰⵏ.

خطوات تدريس أنشطة الكتابة

الخط (ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ)

يعتمد تدريس الكتابة مقاربة تدرجية. فهي تبدأ من التخطيط فالخط إلى النقل لتصل إلى إنتاج نصوص قصيرة بالاعتماد على وضعيات تواصلية وأدوات لغوية وصور وغيرها. وسنقتصر في هذا الدليل على اقتراح درس يبرز أهم خطوات تدريس الخط (ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ).

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ «ⴳ»

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ

- ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ ;
- ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵉⵔⵔⴰ ;
- ⴰⵙⵜⴰⵢ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ;
- ⵜⵉⵔⵔⴰ ⴳ ⵜⴼⵍⵡⵉⵏ ;
- **ⵜⵉⵔⵔⴰ ⴳⴼ ⵜⴼⵉⵍⵉⵏ ;**
- ⵜⵉⵔⵔⴰ ⴳ ⵡⴰⵍⵓⴳ ;
- ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴷ ⵜⵏⴰⵍⵉⵜ.

ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵎⵙⵉⵔⴷⵜ

- **ⴰⴽⵓⴷ :** 40 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:**
  - ⴰⵏⴳⵎⵉⵔⵙ ⴰⵎⵍⵍⴰⵍ ⴷ ⵓⵏⴳⵎⵉⵔⵙ ⵉⴽⵯⵍⴰⵏ;
  - ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ ⵏ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ;
  - ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ ;
  - ⵜⵉⴼⵉⵍⵉⵏ ;
  - ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ ;
  - ⴰⵍⵓⴳ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⴳ ⵜⴷⴰⵍⴰ;
  - ⴰⵍⵓⴳ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⴳ ⵜⴳⵎⵎⵉ;
  - ⴰⵍⵓⴳ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ “ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ ⴰⴽⴷ ⵉⵜⵔⵉ”.
- **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ:**

ⴳ ⵓⵎⴳⴳⴰⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⵉⵔⴷⵜ, ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ :

- ⴰⴷ ⵙⵙⵏⵏ **ⵉⵙⵎ** ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ (ⵢⴰⴳ);
- ⴰⴷ ⴰⴽⵣⵏ **ⵉⵎⵙⵍⵉ** ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ;
- ⴰⴷ ⴼⴽⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ;
- **ⴰⴷ ⴰⴽⵣⵏ ⵜⴰⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵓⵣⵡⵓ ⵏⵉⵖ ⴳⴼ ⵉⵎⴰⵙⵙⵏ ⵢⴰⴹⵏⵉⵏ;**
- ⴰⴷ ⵡⵇⵇⵔⵏ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏ ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ ⵏⵏⵙ;
- ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ;
- ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⴳ ⵍⵍⴰⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ;
- ⴰⴷ ⵙⵏⵓⵅⵢⵓⵏ ⵏⴳⵔⴰⵙ ⴷ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏⵏⴰ ⵙⵙⵏⵏ ⴰⴷ ⴰⵔⴰⵏ;
- ⴰⴷ ⵙⵙⵉⵔⵉⵡⵏ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⵏⵏⵙ.

ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵏ ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ :

– ⴰⴷ ⵉⵙⵅⵉⵢⵢⵍ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ : ⴰⵏⴳⵎⵉⵔⵙ, ⵜⵉⴼⵉⵍⵜ, ⴰⵍⵓⴳ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ, ⴰⵖⴰⵏⵉⴱ ;

– ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ ⵙ ⵓⵕⵛⴰⵎ ⵏ ⵉⵣⵔⵉⵔⵉⴳⵏ.

ⴰⵙⵡⵓⴷⴷⵓ

ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ:

– ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵎⵔⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ ⵏ ⵉⵎⴰⵙⵙⵏ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ «**ⴳ**», ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴳⴼ ⵡⴰⵙⵙⴰⵖⵏ ⵏⵏⵙⵏ.

– ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵏ ⴳⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ. ⴰⵎⴷⵢⴰ: ⴰⵍⵓⴳ, ⴰⵏⴳⵎⵉⵔⵙ....

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴼⴽⵏ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ «**ⴳ**» ;

ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵉⵔⵔⴰ :

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⵙⵉⵍⵡⵉⵖⵏ ⵉⴹⵓⴹⴰⵏ ⵏⵏⵙⵏ.

ⴰⵙⵜⴰⵢ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ :

– ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ «**ⴳ**» ;

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⴰⴼⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ «**ⴳ**» ⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ;

– ⴰⴷ ⵉⵙⵉⴽⴽ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴳⴼ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ «**ⴳ**» ⵙ ⵓⵏⴳⵎⵉⵔⵙ ⵉⴽⵯⵍⴰⵏ ⴷ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ;

– ⴰⴷ ⵉⵃⴼⴹ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵢⴰⴹⵏⵉⵏ, ⵢⴰⴷⵊ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ «**ⴳ**» ;

– ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⴳ ⵓⵣⵡⵓ ;

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴷ ⵜ ⴰⵔⵉⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⴳ ⵓⵣⵡⵓ ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏⵏⴰ ⴰⵙⵏ ⵉⵙⵙⵏⴽⴷ.

ⵜⵉⵔⵔⴰ ⴳ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ :

– ⴰⴷ ⵉⵎⵍ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴳⴼ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ ;

– ⴰⴷ ⴰⵙⵏ ⵉⵜⵜⵔ ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ « ⴳ » ⴳ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵏ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏⵏⵙ ;

– ⴰⴷ ⵉⵣⵣⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵅⴼ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ.

ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵅⴼ ⵜⵉⴼⵉⵍⵉⵏ :

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⵍⴷⵉⵏ ⵜⵉⴼⵉⵍⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ ⴷ ⵉⵍⵓⴳⵏ ⵏⵏⵙⵏ;
– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⴳ ⵜⴼⵉⵍⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ ;
– ⴰⴷ ⵉⵣⵣⵔⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ / ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⴷ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵅⴼ ⵜⵣⴳⴰⵍ.

ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵅⴼ ⵉⵍⵓⴳⵏ:

– ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⴽⵜⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵜⴰⵟⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴷ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏⵏⵙ;
– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵅⴼ ⵡⴰⵍⵓⴳⵏ ⵏⵏⵙⵏ, ⵉⵛⴼⵓⵇ ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙⵏ, ⵉⵣⵣⵔⵉ ⵅⴼ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ.

ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴷ ⵜⵏⴰⵍⵉⵜ :

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ /ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⵙⵎⵣⴰⵣⴰⵍⵏ ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙⵏ ⴷ ⵎⴰ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⵏⵏⵙⵏ;
– ⴰⴷ ⵢⴰⵡⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵖⵓⵔ ⵍⵍⴰⵏⵜ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵙ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵎⴰⴷ ⴷ ⵓⵙⵏⵖⵍ.

بعد تقديمنا لخطوات تدريس أنشطة الكتابة على المستوى التقني، من حيث تعليم الخط من خلال نموذج درس، وقبل أن ننتقل إلى تقديم أهم خطوات تعليم النقل، نقترح، فيما يلي، نموذجا لشبكة تقويم تمكن المتعلم(ة) من الخط اعتمادا على المعايير الواردة في الجدول أسفله:

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵜⴰⵍ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ

نموذج شبكة تقويم تعليم الخط

ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ ⵏ ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ	ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ	ⴳ ⵓⵟⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ	ⵉⵙⵓⵍ ⵓⵔ ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ.			
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵉⵙⵎ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ.			
ⴰⴷ ⵉⵖⵔ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙ ⵉⵎⵙⵍⵉ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ.			
ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⵓⴼⵖ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵙⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ.			
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵜⴰⵟⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏⵏⵙ.			
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏⵏⵙ.			
ⴰⴷ ⵢⴰⴽⵣ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⴳ ⵎⵏⵏⴰⵡ ⵏ ⵉⴷⵖⴰⵔⵏ ⴳ ⵜⴳⵓⵔⵉ.			
ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵓⵃⵢⵓ ⵏⴳⵔ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵉⵎⵎⵔⵡⴰⵙⵏ ⴳ ⵜⵉⵔⵔⴰ.			
ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⴰⴷ ⵢⴰⵔⴰ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵅⴼ ⵜⴼⵉⵍⵜ.			
ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⴰⴷ ⵢⴰⵔⴰ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵅⴼ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ.			
ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⴰⴷ ⵢⴰⵔⴰ ⴰⵙⴽⴽⵉⵍ ⵅⴼ ⵡⴰⵍⵓⴳ.			

النقل (ⴰⵙⵏⵖⵍ)

يعتبر النقل تمرينا خاصا يسمح بإدراك وتبطين النظام الخطي للغة الأمازيغية عن طريق تمارين متكررة. ولنشاط النقل أهمية قصوى، وخاصة خلال السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية. ففي القسم الأول مثلا يبدأ التلميذ بنقل الكلمات والجمل القصيرة. أما في السنة الثانية فيتم الانتقال إلى مستوى متدرج، ويتمثل في نقل نصوص قصيرة ومتوسطة الطول يختارها المدرس(ة) بكل عناية. ويمكن الاستعانة في هذا المجال بنقل فقرات صغيرة من بعض الحكايات المتداولة في الأدب الأمازيغي، وكذا بعض الأشعار التي يتماشى محتواها والمرحلة العمرية لمتعلمات والمتعلمين.

ويعتبر النقل مكونا أساسيا لفعل الكتابة، ومن هنا فهو يتطلب عناية خاصة من طرف المدرسين. ولبلوغ هذه الأهداف يتعين تنويع وضعيات التعلم: تعبئة الكلمات المتقاطعة وتمارين التعرف على مقاطع وألعاب خطية. وسنقتصر هنا على تقديم أهم مراحل تدريس النقل.

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵓⵙⵏⵖⵍ
– ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ.
– ⴰⵙⵎⵓⵜⴳ ⵉ ⵜⵉⵔⵔⴰ.
– ⵜⵓⵣⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵉⵍ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⴳⵓⵔⵉ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵎⴷⵢⴰⵜ.
– ⵜⵉⵔⵔⴰ ⴳ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ.
– ⴰⵙⵏⵖⵍ ⴳ ⵜⴼⵉⵍⵉⵏ.
– ⴰⵙⵏⵖⵍ ⴳ ⵉⵍⵓⴳⵏ.
– ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴷ ⵜⵏⴰⵍⵉⵜ.

الإملاء (ⴰⵙⴼⵜⵓ)

يعتبر الإملاء من التقنيات المهمة في عملية تعليم وتعلم الكتابة. وتكمن أهميته بالأساس في كونه يحقق الغايات الآتية:

- مساعدة المتعلم والمتعلمة على الكتابة الصحيحة؛
- تمكينهما من الكتابة بخط جيد وواضح ومفهوم؛
- تعويدهما على النظافة والترتيب في الكتابة؛
- تنمية ملكتهما اللغوية والتعبيرية؛
- وضع واحترام علامات الترقيم؛
- فهم معاني الكلمات والجمل التي تكتب في النص الإملائي.

ويبدأ تعليم الإملاء من المستويات الأولى للتعليم الابتدائي، عن طريق كتابة الكلمات والجمل، لينتقل في المستويات الموالية إلى كتابة النصوص.

ويقوم تدريس الإملاء، في اللغة الأمازيغية، على مجموعة من الخطوات العملية، يمكن إجمالها في ما يلي:

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵓⵙⴼⵜⵓ

- ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ;
- ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵓⵙⴼⵜⵓ;
- ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵜⴰⵎⴷⵢⴰⵜ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ;
- ⴰⵙⴼⵜⵓ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵙ ⵜⵡⵉⵏⵙⵜ ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵡⴰⵍⵍⵖⴰ ⴷ ⵉⵙⵓⴼⵓⵖⵏ ⵏ ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ;
- ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵜⵉⵙⵙ ⵙⵏⴰⵜ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵓⵎⴰⵜⴰ;
- ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴷ ⵜⵏⴰⵍⵉⵜ.

عالجنا فيما سبق أهم الأنشطة البيداغوجية ذات الطابع التقني، والتي، يتم من خلالها، إعداد المتعلم(ة) لعملية الكتابة، وذلك بدءا بالتخطيط، مرورا بالخط والنقل، وانتهاء بالإملاء. وسننتقل بعدها لإبراز أهم التمارين التدريبية الممهدة للإنتاج الكتابي.

2.2.1. المستوى التدريبي

يسعى هذا المستوى إلى تدريب المتعلم والمتعلمة على الإنتاج الكتابي من خلال مجموعة من التمارين الكتابية التي من شأنها مساعدة المتعلم(ة) على تطوير مهارات التعبير الكتابي.

وتتوخى هذه التمارين إلى تهذيب المهارات الأولية للكتابة وإغناء المعارف اللغوية والأسلوبية، إضافة إلى تنمية القدرات الإبداعية والتواصلية للمتعلم والمتعلمة. ومن بين هذه التمارين ما يلي:

- تمارين ملء الفراغات **ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵎⴰⴷ**

يتخذ هذا النشاط شكل توجيه المتعلمين إلى اختيار الكلمات المناسبة لملء الفراغات ضمن جمل مبعثرة البناء والدلالة.

مثال : ⴰⵎⴷⵢⴰ:

ⴰⴷ ⵙⵎⴷⵖ ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵙ ⵜⴳⵓⵔⵉ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ :

ⵓⴷⵍⵉⵙ – ⴰⵣⵓⵍ – ⵙⵖⵉⵖ – ⵉⵎⴰⵙⵙⵏ

- **ⵎⴰⵙⵉⵏ** : ⴰⵣⵓⵍ ⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ.
- **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ** : …………….. ⴰ ⵎⴰⵙⵉⵏ.
- **ⵎⴰⵙⵉⵏ** : ⵉⵙ ⵜⵙⵖⵉⵜ…………….. ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ?
- **ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ** : ⵢⴰⵀ. …………….. ⵜⵏ. ⵉⵎⴰ ⵛⴽⴽ/ⴽⵢⵢ ?
- **ⵎⴰⵙⵉⵏ** :ⵙⵖⵉⵖ ⵜⵏ. ⵎⴰⵛⴰ, ⵉⵇⵇⵉⵎⴰ ⵉⵢⵉ …………….. ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ.

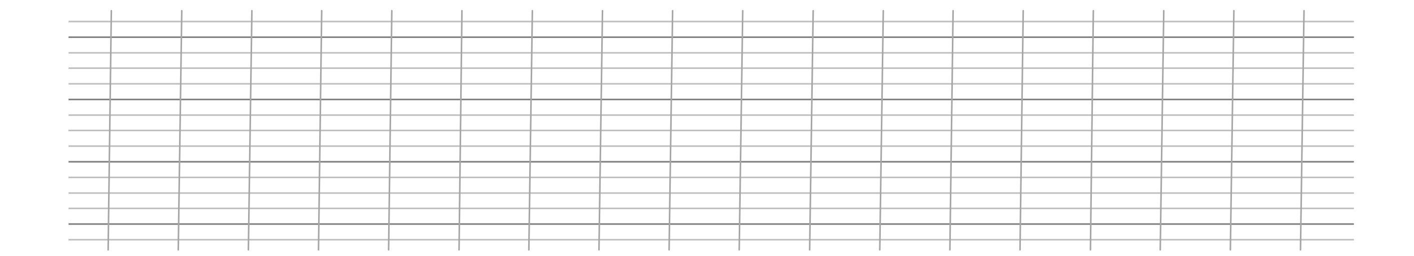
- تمارين ترتيب عناصر الجملة ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵙⵓⴷⵙ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⵙⵜ

ويقوم هذا التمرين على إعادة ترتيب كلمات مبعثرة من أجل إنتاج جملة مفيدة تركيبيا ودلاليا.

مثال:

ⴰⴷ ⵙⵙⵓⴷⵙⵖ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ , ⴰⵔⵉⵖ ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ :

ⵙⵙⵉⵔⵉⴷⵖ – ⴰⴷ ⵜⵛⵖ – ⵉⴼⴰⵙⵙⵏ ⵉⵏⵓ – ⴷⴰⵜ – ⵙⵙⵉⵔⵉⴷⵖ – ⵎⴰⵜⵛⴰ – ⵜⵉⵖⵎⴰⵙ ⵉⵏⵓ – ⴷⴼⴼⵉⵔ



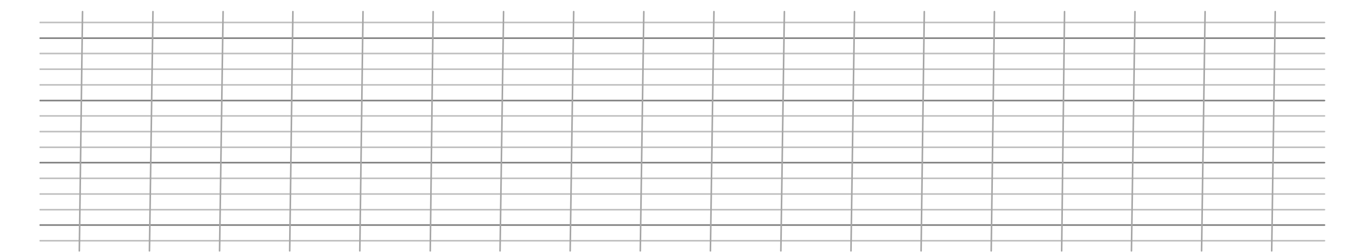
- تمارين تلخيص النص ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⴳⵣⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ

ويقوم هذا التمرين على إعادة بناء جمل يتحقق فيها عنصر اختصار الجملة عن طريق الاستغناء على عناصرها غير الضرورية.

مثال:

ⴰⴷ ⵙⴳⵣⵓⵍⵖ ⴰⴹⵕⵉⵚ:

ⵉⵎⵎⵓⴷⴷⴰ ⵉⴷⵉⵔ, ⴰⵏⵍⵎⴰⴷ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⵏ ⴱⵏ ⴱⵟⵟⵓⵟⴰ, ⵖⵔ ⵉⵖⵔⵎ ⴰⵣⴰⵢⴽⵓ ⵏ ⵡⴰⵍⵉⵍⵉ, ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵜⵙⴳⴰ ⵏ ⵎⴽⵏⴰⵙ. ⵢⵓⴼⴰ ⵏⵏ ⴳⵉⵙ ⴽⵉⴳⴰⵏ ⵏ ⵎⵉⴷⴷⵏ ⴷ ⵉⴷⴷⴰⵏ ⵙⴳ ⵜⵎⵉⵣⴰⵔ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ ⴷ ⵜⵎⵉⵣⴰⵔ ⵏ ⴱⵕⵕⴰ. ⵢⵓⴼⴰ ⴷⵉⵏⵏ ⴰⵡⴷ ⴰⵟⵟⴰⵚ ⵏ ⵜⵎⵉⵜⴰⵔ ⵏ ⵓⵎⵣⵔⵓⵢ, ⴰⵎⵉⵔⴰⴷⴰⴱⵏ ⵉⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵏ ⴷ ⵡⴰⵏⵙⵉⵡⵏ ⵏ ⵓⵎⵣⴳⵓⵏ ⴷ ⵜⴰⵙⵉⵔⵜ ⵏ ⵉⵥⵎⵉ ⵏ ⵣⵣⵉⵜⵓⵏ.



- تمارين توسيع النص ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵙⵉⵔⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ

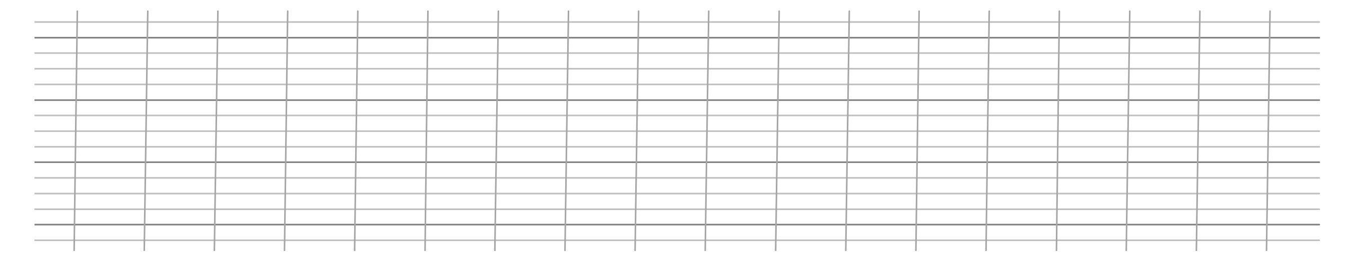
ويقوم هذا التمرين على إضافة عناصر جديدة لجملة الانطلاق مع مراعاة الوضعية التواصلية، وذلك بهدف إغناء محتواها التركيبي والمعجمي والدلالي.

مثال:

ⴰⴷ ⵙⵉⵔⵉⵡⵖ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ:

ⵓⵔ ⵜⵖⵣⵣⵉⴼ – ⵜⴰⵔ ⵉⴼⴰⵙⵙⵏ – ⴰⵙⴳⴳⴰⵏ – ⵓⵔ ⵜⵇⵓⴹⴹ – ⴰⵣⴳⵔⴰⵔ –ⵜⴰⵣⴳⴳⵯⴰⵖⵜ – ⵜⵉⵡⵔⴰⵖⵉⵏ.

ⵜⴳⴰ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵏⵏⵖ ⵢⴰⵜ ⵜⵎⵖⴰⵔⵜ ⵎⵎ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵜⴰⵏⴰⵎⵎⴰⵙⵜ. ⵜⵟⵟⴼ ⴰⵣⵣⴰⵔ, ⵉⴼⴼⵉⵏ ⴳⴼ ⵜⴰⴷⴰⵡⵜ ⵏⵏⵙ. ⵓⴷⵎ ⵏⵏⵙ ⴷ ⵓⵎⵍⵉⵍ. ⵜⵉⵟⵟⴰⵡⵉⵏ ⵏⵏⵙ ⵎⵇⵇⵓⵔⵏⵜ.
ⴰⵔ ⵜⵍⵙⵙⴰ ⵢⴰⵜ ⵜⵙⴰⴼⴰ ⴷ ⵢⴰⵜ ⵜⴷⴼⴼⴰⵙⵜ ⴷ ⵜⴱⵓⵔⴽⵙⵉⵏ .



وفيما يلي أهم الخطوات الخاصة بتدبير أنشطة التمارين الكتابية.

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ

ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵉⵔⵔⴰ
ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ;
ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⵉⵇⵇⵏ ⴰⴽⴷ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ;
ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ;
ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴳⴼ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ.

ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵎⵙⵉⵔⴷⵜ

- **ⴰⴽⵓⴷ:** 30 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:**
  - ⴰⵏⴳⵎⵉⵔⵙ;
  - ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ;
  - ⵉⵍⵓⴳⵏ;
  - ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ;
  - ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ.
- **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ:**

  ⴳ ⵓⵎⴳⴳⴰⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⵉⵔⵜ, ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ:
  - ⴰⴷ ⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵏ ⵙ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ;
  - ⴰⴷ ⵙⵙⵎⵖⵔⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙⵏ;
  - ⴰⴷ ⵙⵙⵉⵔⵉⵡⵏ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵜⵡⵏⵏⵉⵜⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ;
  - ⴰⴷ ⵚⴽⵓⵏ ⵜⵉⵙⵜⵔⴰⵜⵉⵊⵉⵢⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ.

ⴰⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⵉⵔⴷⵜ

✓ **ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ:**

− ⴰⴷ ⴷ ⵉⵙⵙⴽⵜⵉ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⴷ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵍⴰⵖⵎⵓ.

✓ **ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵓⵍⴰⵖⵎⵓ :**

− ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⵖⵔⵏ ⴰⵍⴰⵖⵎⵓ;
− ⴰⴷ ⵉⵙⵙⴼⵔⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⴰⵎⵍⵎⴰⴷⵜ;

- ⴰⴷ ⵉⵏⵣⵓ ⵉⵙ ⵔⵎⵙⵏ ⵜⴰⵎⵙⵇⵉⵔⵜ ⵏⵏⵙⵏ ;
- ⴰⴷ ⴷ ⵙⵙⵓⴼⵖⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵉⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⵍⴰⵖⵎⵓ ⴳ ⵉⵍⵓⴳⵏ ⵏⵏⵙⵏ;

✓ **ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴳⴼ ⵓⵍⴰⵖⵎⵓ:**

- ⴰⴷⵙⵙⵏⵇⴷⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⵜⵉⵎⵙⵇⵉⵔⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ ;
- ⴰⴷ ⵣⵣⵔⵉⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵉⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴳⴼ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏⵏⵙⵏ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵏⵏⵙⵏ ⴷ ⵉⵏⴳⴳⵯⴰ ⵏⵏⵙⵏ.

بعد أن قدمنا مختلف الأنشطة المرتبطة بالمستويين التقني والتدريبي الخاصين بإنماء كفاية الإنتاج الكتابي، والتي ينبغي على المدرس(ة) الإكثار منها وتنويعها، مع مراعاة مستوى المتعلمين والمتعلمات، ننتقل إلى التعريف باستراتيجيات الإنتاج الكتابي وبكيفية تطويرها.

3.2.1. تطوير استراتيجيات الكتابة

يتعلق الأمر بثلاث استراتيجيات أساسية هي: إستراتيجية التخطيط، إستراتيجية التنظيم ثم إستراتيجية الربط.

1.3.2.1. استراتيجية التخطيط: يتعين على المدرس(ة) تطوير هذه الإستراتيجية لدى المتعلم(ة) نظرا لأهميتها في الإنتاج الكتابي عموما؛ وتتم عملية تطوير هذه الاستراتيجية من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة تتعلق بـ:

- تحديد الغاية والقصدية من قبيل: لماذا نكتب هذا النص؟ للإخبار، للوصف، للتفسير، للتعبير عن رأي...إلخ، (هذه الأسئلة لها علاقة بنوع النص الذي سيتم إنتاجه).
- الأخذ بعين الاعتبارالقارئ: مثل لمن نكتب هذا النص؟ هذا السؤال قد يؤثر مثلا في السجل اللغوي، ويجعلنا نأخذ بعين الاعتبار المعطيات السوسيو-ثقافية، وعليه فالأمر يتعلق مرة أخرى بكيفية الكتابة.
- تحديد المعلومات من نوع: ماذا ينبغي كتابته؟ ماذا نعرف حول الموضوع المعالج؟ يتطلب الأمر هنا استدعاء المعارف السابقة والموارد المكتسبة.

وحتى نجعل المتعلم على بينة من هذه الأسئلة وأن يستأنس بها، ينبغي على المدرس(ة) أن يدربه عليها وأن يشرح له أهميتها، وقد يتم ذلك كله من خلال أمثلة ونماذج داخل القسم. وبغية تحقيق استقلالية المتعلم(ة) يمكن للمدرس(ة) أن يقدم له شبكة للتصميم تتضمّن كل المعطيات السالفة الذكر والخاصة بهذه الاستراتيجية.

2.3.2.1. استراتيجية التنظيم: تقوم هذه الاستراتيجية على تمكين المتعلم(ة) من وضع الأفكار المستخلصة كأجوبة عن الأسئلة المطروحة (خلال استراتيجية التخطيط) قبل أن ينتقل إلى تنظيمها وفق أهميتها وتسلسلها المنطقي حسب الوضعية التواصلية وبنية النص المراد إنتاجه.

3.3.2.1. استراتيجية الربط: يتم خلالها تحويل الأفكار المحتفظ بها والمعالجة خلال تطوير الاستراتيجية السابقة (استراتيجية التنظيم) إلى نص مكتوب مع الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- انتقاء المفردات ووضعها في بنيات تركيبية مناسبة؛
- مراعاة الإملاء واحترام علامات الترقيم؛
- الانسجام والملاءمة والمقروئية.

وترتبط الاستراتيجيات الثلاث السالفة الذكر بالمراجعة وإعادة الكتابة في نهاية سيرورة الإنتاج الكتابي، على اعتبار أن الأمر يتعلق بمراجعة النص المكتوب في كليته وتجويده. وهي عملية تشخيصية تقويمية للأخطاء المحتمل ارتكابها.

4.3.2.1. خطوات تدبير الإنتاج الكتابي

استناداً إلى الاستراتيجيات الثلاث السابق ذكرها أعلاه، والخاصة بتطوير الإنتاج الكتابي لدى المتعلم(ة)، يتم تدبير هذا النشاط عبر مجموعة من الخطوات أهمها:

- التمهيد (ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ)؛
- توضيح المَهمَّة والتعريف بالمنتوج المنتظر (ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ)؛
- الإنجاز (ⵜⵉⴳⴳⵉⵜ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ)؛
- التصحيح الجماعي والفردي بالاعتماد على شبكة للتصحيح (ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴰⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ).

بعد التصحيح الفردي أوالجماعي لإنجازات المتعلمين والمتعلمات، يتم تجميع وتصنيف الأخطاء المرتكبة بالاعتماد على شبكة للتصحيح المقترحة أسفله.

ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ	ⵓⵔ ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ	ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ	ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ
ⴰⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⵙⵓⵔⵔ			
ⴰⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ			
ⴰⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵜⵏⴷⵉⵜⵉⵏ			
ⴰⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ			
ⴰⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵓⵚⴽⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ			
ⴰⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ			
ⴰⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ			
ⴰⵙⵙⵓⴷⵙ ⵏ ⵜⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ			
ⴰⵣⴷⴰⵢ ⵊⴰⵔ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ			

ⴰⵣⴷⴰⵢ ⵊⴰⵔ ⵜⵙⴷⴷⴰⵔⵉⵏ			
ⴰⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵓⵎⵀⴰⵙ			
ⴰⵡⵇⵇⵔ ⵏⵓⵙⵏⵎⴰⵔⵔⴰ			
ⴰⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵜⵎⵖⵔⵉ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ			

ونقترح، فيما يلي، نموذجا يبرز مراحل تدبير نشاط الإنتاج الكتابي، اعتمادا على الخطوات التي من شأنها تنمية القدرات الواردة في الشبكة أعلاه.

ⴰⵎⴷⵢⴰ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵔⴰⵢ

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ

ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ;
ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ;
ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ;
ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵜⴰⵎⴷⴰⵏⵜ (ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ);
ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ.

ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵎⵙⵉⵔⵜ

- **ⴰⴽⵓⴷ:** 60 ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ
- **ⵜⵉⵔⴰⵎ:** ⵙⵏⴰⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⴰⵎ
  - ✓ ⴰⴼⴰⵔⵙ (30 ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ) ;
  - ✓ ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ (30 ⵜⵓⵙⴷⵉⴷⵉⵏ).
- **ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ:**

- ⴰⵏⴳⵎⵉⵔⵙ;
- ⵜⴰⴼⵍⵡⵉⵜ ;
- ⵉⵍⵓⴳⵏ;
- ⵜⵉⴼⵔⵜⵉⵏ (ⵜⵉⵡⵔⵉⵇⵉⵏ).

- **ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ:**

ⴳ ⵓⵎⴳⴳⴰⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⵉⵔⵜ, ⴰⴷ ⵉⵣⵎⵔ ⵓⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵜ :

- ⴰⴷ ⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵏ ⵙ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⵙⵜⵔⴰⵜⵉⵊⵉⵢⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ;
- ⴰⴷ ⵙⵎⵔⵔⵙⵏ ⵜⴰⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ;
- ⴰⴷ ⵙⵙⵎⵖⵔⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙⵏ;
- ⴰⴷ ⵙⵙⵉⵔⵉⵡⵏ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵜⵡⵏⵏⵉⵜⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ.

ⴰⵙⵡⵓⴷⴷⵓ

✓ **ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ**

– ⴰⴷ ⵉⵙⵇⵙⴰ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴳⴼ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏⵏⵙ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ.

- ✓ **ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵉⵔⵔⴰ**

– ⴰⴷ ⵉⵙⵙⵏⴽⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⵙⵏⵜⵍ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ, ⵉⵙⵙⴼⵔⵓ ⴰⵙⵏ ⵜⴰⵎⵙⴽⵉⵔⵜ ⵏⵏⵙⵏ;

– ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⴳⴳⵉⵏ ⵜⵉⵎⵙⴽⵉⵔⵜ ⵏⵏⵙⵏ;

– ⴰⴷ ⴰⵙⵏ ⵢⴰⵡⵙ ⵙ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⴰⵎ:

- ⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⵔⴰ ⴰⴷ ⵏⴰⵔⵉ?
- ⵎⴰⵏ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵏⵙⵙⵏ ⵅⴼ ⵓⵙⵏⵜⵍ?
- ⵎⴰⵏ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵏⵔⴰ ⴰⴷ ⵏⵙⵙⵍⴽⵎ?
- ⵎⴰⵏ ⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵖⴰ ⵏⴰⵔⵉ?
- ⵎⴰⵏ ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ ⵖⴰ ⵏⵙⵙⵎⵔⵙ?....
- ✓ **ⴰⴼⴰⵔⵙ**
  - – ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⵏ ⵜⵣⵎⵎⴰⵔ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵜⵔⵜⴰⵙⴰ ⵏ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ;
  - – ⴰⴷ ⵉⵙⵎⵓⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵜⵉⵢⴰⴼⵓⵜⵉⵏ ⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ;
  - – ⴰⴷ ⴳⴰⴼⵙⵏⵜ ⵉⵣⵣⵔⵉ ⴳ ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵢⴰⴹⵏⵉⵏ.
- ✓ **ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴰⵎⴷⴰⵏ /ⴰⵎⴳⵔⵓ (30 ⵏ ⵜⵓⵙⴷⴰⴷⵉⵏ) :**
  - – ⴰⴷ ⵉⵔⴰⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⵜⵉⵢⴰⴼⵓⵜⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ;
  - – ⴰⴷ ⵢⴰⵡⵙ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⴷ ⵙⵢⵉⴼⵏ ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏⵏⵙⵏ ⵙ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ ⵅⴼ:
    - ✓ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏ ⵓⵎⵛⴰⵙ;
    - ✓ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏ ⵓⵙⵏⵎⴰⵔⵔⴰ;
    - ✓ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ;
    - ✓ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⵏ ⵓⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ ...
  - – ⴰⴷ ⵉⵙⵙⴼⵔⵓ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵉ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴰⵢⵏⵏⴰ ⵓⵔ ⵔⵎⵉⵙⵏ.
  - – ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ/ ⵜⴰⵙⵍⵎⴰⴷⵜ ⵙⴳ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵖⵓⵔ ⵍⵍⴰⵏⵜ ⴰⵟⵟⴰⵚ ⵏ ⵜⵣⴳⴰⵍ ⴰⴷ ⵚⴽⵓⵏ ⵢⴰⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⴰⵢⵏⵓ.

2. الأنشطة الداعمة للكفاية التواصلية

بعد أن استعرضنا منهجية نماء الكفاية التواصلية في شقها الكتابي من خلال أنشطة القراءة والكتابة، ننتقل إلى تقديم بعض الأنشطة الداعمة لها سواء في شقها الشفوي أو الكتابي، والمتمثلة في أنشطة النحو والصرف والأنشطة الترفيهية-الثقافية.

1.2. أنشطة النحو والصرف ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵜⵊⵕⵕⵓⵎⵜ ⴷ ⵓⵙⴼⵜⵉ

تحتل القواعد مقاما بارزا في عملية تعليم وتعلم اللغات؛ وتحتاج طريقة تدريس القواعد في صرفها ونحوها إلى نوع من التجديد والابتكار لتحفيز المتعلمين والمتعلمات وتقوية رغبتهم في التعلم.

ولقد اعتمد خبراء التربية الحديثة الطريقة التي تقوم على استنباط المتعلم والمتعلمة للقواعد من خلال وضعيات تواصلية دالة. وهكذا، يستحسن أن تستنبط القواعد من اللغة نفسها، عن طريق الاستقراء الذي يقوم على: الاكتشاف، الاستنتاج، التملك، التطبيق.

وهكذا، تنطلق أنشطة النحو والصرف في اللغة الأمازيغية، وفق المقاربة التواصلية، من الضمني إلى الصريح؛ ففي السنوات الثلاث الأولى تقدم الأساليب والتراكيب بشكل ضمني أي مع مكون التعبير الشفوي قصد استبطانها وفق سياقات تواصلية. وابتداء من السنة الرابعة تقدم الموارد النحوية والصرفية بطريقة صريحة. ويتم استنتاج القواعد اللغوية مع إجراء التمارين المناسبة دون عزلها عن سياقات تواصلية.

وتساهم أنشطة النحو والصرف في تمكين المتعلم والمتعلمة من إنماء الكفاية التواصلية بشقيها الشفوي والكتابي، وتحقيق التفاهم بين مستعملي مختلف أوجه اللغة الأمازيغية، عن طريق إغناء السجل اللغوي بتوظيف الترادف الصرف- تركيبي.

ونقتصر فيما يلي على تقديم مراحل تدريس أنشطة النحو والصرف.

❖ **التمهيد** ⵜⴰⵙⵜⵉⵜ

- جذب انتباه التلاميذ إلى الدرس؛
- إدخال التلاميذ في أجوائه العامة؛
- حفزهم على الدرس الجديد، وخلق دافعية نحوه.

❖ **عرض البنية النموذج (الاكتشاف)** ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵜⵉⵕⴽⴻⵓⵜ ⵜⴰⵎⴷⵢⴰⵜ (ⵜⴰⵓⴰⵊⴻⵜ)

- استخراج البنية النموذج من نشاط تواصلي شفوي أو كتابي (لوحة، قصة، نص قرائي، حوار...)؛
- كتابة البنية النموذج على السبورة بخط واضح (مراعاة الأمثلة القريبة من بيئة التلميذ)؛

❖ **- الاستثمار (الاستنتاج)** ⵜⴰⵙⴰⵔⵓⴰ

- مساعدة المتعلمين على استنتاج القاعدة من خلال تمارين مختلفة ومتنوعة (التكرار، التحويل، الاتمام...)؛
- تطبيقات عملية شفوية وتقويمها بشكل جماعي.

❖ **استخراج القاعدة** ⴰⵙⵙⵉⵊⵖ ⵏ ⴻⵍⵉⴳⵏ/ ⴰⵍⴳⴰⵎ

للتذكير، فإن استخراج القاعدة وصياغتها تبدأ من المستوى الرابع، إذ انطلاقا من هذا المستوى، يتم تدريس أنشطة النحو والصرف بشكل صريح. وتتم عبر تطبيقات عملية شفوية وكتابية قصد تثبيت القاعدة وتملكها.

❖ **التقويم** ⴰⵙⵜⴰⵍ/ⵜⴰⵢⴰⴷⵉⵥⵜ

- تقويم الإنجازات من خلال التصحيح الفردي أو الجماعي.

وللإشارة، فإن عملية التقويم لا تنحصر في هذه المحطة فقط بل تكون حاضرة في كل المراحل.

ملاحظة: من أجل إغناء الرصيد الصرف تركيبي لمتعلم(ة) اللغة الأمازيغية، يتم أولا تثبيت الظاهرة موضوع الدرس انطلاقا من الوجه اللغوي القريب من المتعلم، لينفتح بعد ذلك على البنيات المماثلة للظاهرة موضوع الدرس في الفروع اللغوية الأخرى.

بعدما أبرزنا أهمية أنشطة النحو والصرف في تنمية الكفاية التواصلية، ننتقل إلى التعريف بأنشطة أخرى لا تقل أهمية عن سابقاتها في دعم الكفاية المشار إليها. ويتعلق الأمر بالأنشطة الترفيهية الثقافية.

2.2. الأنشطة الترفيهية ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵓⵀⵔⴰⵔ

تتكون الأنشطة الترفيهية الثقافية من حكايات (ⵜⵉⵏⴼⵓⵙⵉⵏ) وأناشيد (ⵜⵉⵣⵍⴰⵜⵉⵏ) ومسرحيات (ⵜⵉⵎⵣⴳⵓⵏⵉⵏ) وأغاني (ⵓⵔⴰⵔⵏ/ⵉⵖⵏⵏⵉⵏ) وألعاب (ⵜⵉⵔⴰⵔⵉⵏ) وألغاز (ⵜⵉⵀⴰⴼⵉⵜⵉⵏ)...إلخ.

وتهدف هذه الأنشطة إلى جعل المتعلم والمتعلمة مرتبطين بعالم الطفولة، من جهة، وتساعدهما، من جهة أخرى، على بناء معارفهما خاصة المتعلقة منها بالكينونة والثقة بالنفس والطلاقة في التعبير وتحسين النطق، والوقوف أمام الأقران.

ومن ثم، فهي موارد أساسية لإعداد المتعلم والمتعلمة لحل وضعيات مركبة، خاصة في الإنتاج الشفوي. كما تشكل أيضاً فرصة للانفتاح على التنوع الثقافي الوطني والكوني، والتربية على القيم والتربية على الاختيار ومبادئ حقوق الإنسان والمواطنة، وتهييئهم لحب القراءة، وجعله يكتسب المهارات الفنية والجمالية والأسلوبية والخيالية والإبداعية للغة الأمازيغية. وللمزيد من المعلومات حول الأدب الأمازيغي وأجناسه، نذكر بأن هذا الدليل يتضمن ملحقا حول الأدب والثقافة الأمازيغيين للباحث أحمد المنادي.

وسنقتصر فيما يلي على تقديم مراحل تدبير نشاط النشيد نظرا لما يتيحه من إمكانيات لغوية ومعجمية وجمالية وإبداعية التي من شأنها دعم الكفاية التواصلية لدى المتعلم والمتعلمة.

1.2.2. مراحل تدبير نشاط النشيد

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵀⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵀⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵏ ⵜⵣⵍⵉⵜ

1. ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ.
2. ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵜⵣⵍⵉⵜ.
3. ⴰⵙⵙⴼⵍⴷ ⵉ ⵜⵣⵍⵉⵜ.
4. ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⴷ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⵏ ⵜⵣⵍⵉⵜ.
5. ⴰⵙⵙⵡⵙⵓ ⴷ ⵓⵙⵍⴰⵍⵉ ⵏ ⵜⵣⵍⵉⵜ.
6. ⴰⵡⵙⵓ ⵏ ⵜⵣⵍⵉⵜ.

تجدر الإشارة إلى أن اللغة الأمازيغية تتوفر على عدد مهم من الأناشيد المسجلة في أقراص مدمجة، ونذكر منها على سبيل المثال تلك التي أنجزها كل من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، والأستاذة نزهة أبا كريم، والفنانة فاطمة شاهو (تباعمرانت)، والفنان إمغران العربي، وغيرهم.

بالإضافة إلى الأناشيد المسجلة تتوفر اللغة الأمازيغية على عدد لا بأس به من الحكايات التربوية المصورة التي أنتجها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. ونظرا لأهمية هذه الحكايات على مستوى تنمية المهارات الأربع المرتبطة بالكفاية التواصلية، وإلى ما تتيحه من إمكانات في تنمية الكفاية الإبداعية والخيالية للمتعلمين والمتعلمات، نقترح على المدرس(ة) أن يستثمرها في أنشطة الاستماع في المستويات الأولى، وفي أنشطة القراءة والكتابة في المستويات المتقدمة.

و فيما يلي نموذج لمراحل تدبير نشاط الحكاية في المستوى الابتدائي.

2.2.2. مراحل تدبير نشاط الحكاية

ⵜⵉⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵏ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ

- ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ.
- ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ.
- ⴰⵙⵙⴼⵍⴷ ⵉ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ(ⴳ ⴽⵕⴰⴹ ⵉⵙⵡⵉⵔⵏ ⵉⵎⵣⵡⵓⵔⴰ).
- ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵏ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ ⴱⵕⵕⴰ ⵏ ⵜⴷⴰⵍⴰ (ⴳ ⴽⵕⴰⴹ ⵉⵙⵡⵉⵔⵏ ⵉⵎⴳⴳⵓⵔⴰ).
- ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⴷ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⵏ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ.
- ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⴳⴼ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵜⴼⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ (ⴳ ⴽⵕⴰⴹ ⵉⵙⵡⵉⵔⵏ ⵉⵎⴳⴳⵓⵔⴰ).
- ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵜⵉⵎⵙⴹⴼⵕⵉⵏ:
- ⴰⵙⵎⴰⴷ ⵏ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ ⵙ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⴰⵎⴳⴳⴰⵔⵓ ⵢⴰⴹⵏ ⵣⵓⵏⴷ:
    - ⵓⵔⴰⵔ ⵏ ⵜⵎⵍⴰⵍⵉⵏ;
    - ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵜⵏⴷⵉⵜⵉⵏ ⵙⴳ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ;
    - ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵉⵎⵏⴰⴷⵏ ⴳⴼ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ...

خلاصة

استهدف هذا الفصل التركيز على كيفية نماء وتطوير الكفاية الكتابية في اللغة الأمازيغية بشقيها الفهم والإنتاج من خلال مهارات القراءة والكتابة. وبعد أن استعرضنا أهم الجوانب النظرية لتدريس القراءة والكتابة اعتمادا على مقاربة التدريس بالكفايات، خصصنا الحديث في مستوى مهارة القراءة عن أهم الخطوات الخاصة بتعليم القراءة للمبتدئين من خلال إبراز مركبات القراءة معززة بدرس نموذجي، والخاصة بتعليم القراءة للمتقدمين عبر مراحلها الثلاث، ما قبل وأثناء وما بعد القراءة، مقدمين لنموذج تدبير تلك المراحل بالتركيز على كيفية تنمية استراتيجيات القراءة. وخصصنا، على مستوى مهارة الكتابة، الحديث عن أهم الخطوات الخاصة بنمائها عبر أنشطة تعلم الكتابة من تخطيط وخط ونقل وإملاء، وأنشطة التعبير والتواصل من خلال تمارين كتابية وإنتاج النصوص. وأنهينا الفصل بإبراز دور أنشطة النحو والصرف والأنشطة الترفيهية باعتبارها من الأنشطة الداعمة لتنمية الكفاية التواصلية بشقيها الشفوي والكتابي على مستوى المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة.

ⵜⴰⵎⵔⴳⴰⵍⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ

خاتمة عامة

توخى هذا الدليل اقتراح منهجية لتعليم وتعلم اللغة الأمازيغية بسلك التعليم الابتدائي وفق مقاربة التدريس بالكفايات، مع استحضار المستجدات التي تعرفها منظومة التربية والتكوين بصدور الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ولاسيما تلك التي تتعلق بالتمكن من اللغات. وعليه فإن الدروس المقترحة في هذا الدليل ما هي إلا نماذج وخيارات للعمل يمكن الاستئناس بها وتطعيمها وتطويرها. فهي ليست وصفات جاهزة مغلقة ومحصورة في برنامج أو كتاب مدرسي محدد، بل هي اقتراحات عملية مؤسسة بيداغوجياً على التوجهات الحديثة في تعليم اللغات.

وقد توزعت محتويات هذا الدليل على ثلاثة فصول وملحقين ومسرد، تناول كل فصل على حدة جانبا من الجوانب ذات الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية وبتعليمها وتعلمها. وهكذا، قدم الفصل الأول المرجعيات المؤسّسة والتربوية والتنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية، كما أبرز جملة من الوظائف المستخلصة من تلك المرجعيات والتي يفترض أن يضطلع بها تدريس اللغة الأمازيغية، ووضح كيف تم تأهيلها وتهيئتها قصد تسهيل عملية تعليمها وتعلّمها، وكيف تم تدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج والكتب المدرسية.

وسعى الفصل الثاني إلى اقتراح منهجية لتعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية وفق مقاربة التدريس بالكفايات مع التركيز على الكفاية التواصلية في شقها الشفوي بمكونيه الفهم والتعبير، بالانطلاق من تعريف الكفاية والمفاهيم المصاحبة لها وانتهاء باستعراض نماذج لتدبير وضعيات تعليمية تعلمية وفق التدريس بالكفايات.

واستهدف الفصل الثالث إبراز كيفية إنماء وتطوير الكفاية الكتابية في اللغة الأمازيغية بشقيها الفهم والإنتاج من خلال مهارتي القراءة والكتابة. واستعرض أهم الجوانب النظرية لتدريس القراءة والكتابة اعتمادا على مقاربة التدريس بالكفايات، وعرج بعد ذلك للحديث، في مستوى مهارة القراءة، عن أهم الخطوات الخاصة بتعليمها وتعلمها للمبتدئين والمتقدمين، كما ركز على أهمية توظيف استراتيجيات القراءة من طرف المتعلمات والمتعلمين. وخصص هذا الفصل، على مستوى مهارة الكتابة، الحديث عن الخطوات الخاصة بنمائها عبر أنشطة تعلم الكتابة للمبتدئين والمتقدمين. كما تم تقديم كيفية تطوير الاستراتيجيات الخاصة بالتحضير للإنتاج الكتابي.وانتهى الفصل بإبراز دور أنشطة النحو والصرف والأنشطة الترفيهية، باعتبارها من الأنشطة الداعمة لتنمية الكفاية التواصلية بشقيها الشفوي والكتابي، على مستوى المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة. وأولى هذا الدليل أهمية خاصة للجانب التقويمي، حيث اقترح شبكات للتحقق من مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة).

واعتبارا لأهمية المكون الثقافي في تعليم وتعلم اللغات، تضمن الدليل ملحقا حول التاريخ والحضارة تناول معارف تاريخية حول الكتابة وحول الشخصيات الأمازيغية القديمة معززة بوثائق، كما تضمن ملحقا حول الأدب والثقافة والفنون يقدم مُعطيات ومعارف عن بعض أوجه بنية الأدب الأمازيغي، الشفوي والمكتوب ومسار تطوره.

واحتوى الدليل مسردا لأهم المصطلحات البيداغوجية باللغة الأمازيغية ومقابلاتها باللغتين العربية والفرنسية، وذلك من أجل تمكين الممارسين والممارسات من جهاز مفاهيمي ولغة واصفة خاصة بتعليم وتعلم اللغة الأمازيغية. واحتوى أيضا في ثبت المراجع، أهم الكتب والمقالات التي تم الاستناد إليها إضافة إلى بيبليوغرافيا مساعدة للمُدرِّسة والمدرس في إغناء رصيدهما المعرفي في المجالات ذات الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية وثقافاتها.

ⵜⴰⴱⵉⴱⵍⵢⵓⵖⵔⴰⴼⵉⵜ

بيبليوغرافيا عامة

باللغة العربية ⵙ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⵄⵔⴰⴱⵜ

اتفاقية الشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية، 26 يونيو 2003.

بوكوس أحمد (2003)، الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب، مركز طارق بن زياد.

خطاب أجدير في 17 أكتوبر 2001 بمناسبة الإعلان عن الظهير الشريف المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

خطاب العرش في 30 يوليوز 2001.

خلفي عبد السلام (2009)، معيرة اللغة الأمازيغية في ضوء بعض التجارب العالمية، مجلة أسيناك، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، عدد 3، الصفحات: 13-36.

شفيق محمد (1993)، المعجم العربي الأمازيغي، الجزء الأول، أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، مطبعة الفن التاسع، الدار البيضاء.

شفيق محمد (1996)، المعجم العربي الأمازيغي، الجزء الثاني، أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، مطبعة الهلال العربية، الرباط.

شفيق محمد (2000)، المعجم العربي الأمازيغي، الجزء الثالث، أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

الكتاب الأبيض (يونيو 2002)، منشورات مطبعة وزارة التربية الوطنية والشباب،الجزء الثاني.

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (1999)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

اللحية الحسن (2011)، موسوعة الكفايات الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، منشورات جريدة حقوق الناس، الطبعة الأولى.

اللحية الحسن (2006)، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، مجزوءة الكفايات، أفريقيا الشرق.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015)، الرؤية الاستراتجية للإصلاح 2015-2030.

مجموعة من الباحثين(2010)، مدخل إلى اللغة الأمازيغية، ترجمة العبدلاوي رشيد، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

وزارة التربية الوطنية، المناهج التربوية للتعليم الابتدائي (يونيو 2002).

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2008)، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2007)، دليل بيداغوجيا الإدماج الطبعة الأولى، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2009)، دليل الإدماج: المستوى الثاني من التعليم الابتدائي.

وزارة التربية الوطنية (فبراير 2006)، مصوغة المقاربة بالكفايات (بيداغوجية الإدماج، أنشطة عملية، ملف المشارك).

Agnaou F. (2009a), «Vers une didactique de l'amazighe», in *Asinag*, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, N°2, pp. 21-30.

Agnaou F. (2009b), **«**Curricula et manuels scolaires : Pour quel aménagement linguistique de l'amazighe?» in *Asinag*, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, N°3, pp. 109-126.

Agnaou F. et al. (2016) (2ème édition), *Lexique scolaire*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

Alrabadi E. (2011) «Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral?» , in *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 23, pp. 15-34.

Armbruster B. B. & **Lehr F.** & **Osborn J.** (2001), *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children To Read*, Jessup, Md: National Institute for Literacy.

Besse J.M. (Dir) (1993), *Les chemins de l'appropriation de l'écrit aux cycles 1 et 2*, CRDP Grenoble.

Calvet L. J. (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF. (Coll. Que sais-je ?)

Calvet L. J. (1993), *La sociolinguistique*, PUF. (Coll. Que sais-je ?)

Calvet L. J. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.

Cossu Y. (1995), L'*enseignement de l'anglais, préparation au Capes et au PLP2*, Nathan.

Cuq J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.

De Ketele J. M. (1989), «L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation», in *Cahiers de la Fondation Universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, N°3, pp. 73-83.

Demyankov V. (1983), «Understanding as an interpreting activity», in *Voprosy yazykoznania*, 32, pp. 58-67.

Gérard F. M. et Roegiers X. (1993), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, DeBoeck Université.

Gérard Ch. (Dir) (2001), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris.(coll.pédagogie RETZ)

Germain C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé international.

Gillet P. (1998), « Pour une écologie du concept compétence », in *Education permanente*, N°135(2), pp. 23-33.

Harris A. J. & **Sipay E. R.** (1985), *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*, New York, Longman.

Hymes D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif. (Coll. Langues et apprentissage des langues)

El Barkani B. (2013), *Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner, apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentation et pratiques*, Thèse de doctorat en Didactique des Langues-Cultures et Sciences du Langage, soutenue en décembre 2010, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, éditeur : Atelier National de Reproduction des thèses, Lille.

Finocchiaro M & Brumfit Ch. (1983), *The functional-notional approach*, Oxford: Oxford University Press.

Legendre. R. (2006), Dictionnaire actuel de l'éducation, éditeur : Guerin, Canada.

Meirieu P. (1987), *Apprendre… oui, mais comment* ?, Editions ESF, Paris.

Moirand S. (1979), *Situation d'écrit : compréhension, production en français, langue étrangère*, Paris, CLE International.

Moreau M. L. (1997), *Sociolinguistique, les concepts de base,* éditeur : Pierre Mardaga.

Nonnon E. (2000), « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », in *Recherches*, N°33, pp : 75-90. Consulté le 15 janvier 2017 sur le site-web : http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2016/01/R33_75-90_Nonnon.pdf

Robert J. P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys.

Roegiers X. (2010), *La pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*, Bruxelles, DeBoeck supérieur.

Roegiers X. (2006), *L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par compétence et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignant*, Vanves, Edicef.

Roegiers X. (2004), *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, Editions DeBoeck Université. **Roegiers X.** (2001), *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, DeBoeck Université

Roegiers X. et al. (2008), *Former pour changer l'école,* Organisation internationale de la francophonie, Edicef.

Rost M. (1990), *Listening in language Learning*, New York, Longman.

Sauto. J. P. (2002), *Raisonner sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble.

Wolvin A. D. (1986), « Models of the listening process », in *International Communication Processes*, Robetrs C.V., Watson K.W. Barker L.L., New Orleans, Spectra.

Yopp H. K. et Yopp R. H. (2000), «Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom», in *The Reading Teacher* 54, N° 2, pp. 130-143.

ⵜⴰⴱⵉⴱⵍⵢⵓⴳⵔⴰⴼⵉⵜ ⵏ ⵜⵡⵉⵙⵉ

بيبليوغرافيا مُساعدة

I. ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⵉⵏⵎⵍⴰⵍⵏ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ الكتب المدرسية للغة الأمازيغية

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2003), le livre de l’élève, 1ère année de l’enseignement primaire (Version: Nord), Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, Afrique Orient, Casablanca.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2003), le livre de l’élève, 1ère année de l’enseignement primaire (Version : Centre), Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale et la Jeunesse, Afrique Orient, Casablanca.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2003), le livre de l’élève, 1ère année de l’enseignement primaire (Version: Sud), Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale et la Jeunesse, Afrique Orient, Casablanca.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2004) (1ère édition), le livre de l’élève. 2ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2009) (2ème édition), le livre de l’élève, 2ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Librairie Al Omma, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3 (2005), le livre de l’élève, 3ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4 (2006), le livre de l’élève, 4ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5 (2007), le livre de l’élève. 5ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6 (2008), le livre de l’élève, 6ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Imprimerie Al Maarif Al Jadida, Rabat.

ⵙⴰⵡⵍⴰⵜ ⵙ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2005), manuel pour l’apprentissage de la langue amazighe aux adultes (Amazighe du Centre), Institut Royal de la Culture Amazighe, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

ⵙⴰⵡⵍⴰⵜ ⵙ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2009), manuel pour l’apprentissage de la langue amazighe aux adultes (Amazighe du Sud), Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

ⵙⴰⵡⵍⴰⵜ ⵙ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2010), manuel pour l’apprentissage de la langue amazighe aux adultes (Amazighe du Nord), Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

II. ⵉⵎⴰⵏⴰⵔⵏ ⵉⵙⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵢⵏ الدلائل البيداغوجية

ⴰⵡⴰⵍ ⵉⵏⵓ 1 (2003), Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2005), le livre de l’enseignant, 1ère année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Afrique Orient, Casablanca.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2005) (1ère édition), le livre de l’enseignant, 2ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2009) (2ème édition), le livre de l’enseignant, 2ème année de l’Enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Imprimerie Sipama, Fès.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3 (2005), le livre de l’enseignant, 3ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4 (2006), le livre de l’enseignant, 4ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5 (2007), le livre de l’enseignant. 5ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Impr iMahd, Rabat.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6 (2008), le livre de l’enseignant, 6ème année de l’enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, ImpriMahd, Rabat.

III. ⵜⴰⵏⵏⴰⵍⵉⵏ ⵜⵉⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⴽⵉⵏ الحوامل الديداكتيكية الداعمة

Agnaou F. (2008), *ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ*, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Agnaou F. (2005a), *ⵉⴱⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ*, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Agnaou F. (2005b), *ⵜⵉⵣⵍⴰⵜⵉⵏ ⵉⵏⵓ*, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Agnaou F. (2005c), *ⴰⵖⵔⴷⴰ ⴷ ⵜⵖⵔⴷⴰⵢⵜ*, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Agnaou F. (2005d), *ⵛⵉⴷⵖⴰ, ⵡⵉⴷⵖⴰ, ⵎⴰⵖⵉⵖⴷⴰ*, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Supports pédagogiques N°4)

Agnaou F. (2005e), *ⴰⵎⵓⵛⵛ ⴰⵙⵇⵙⴰⵛ*, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Agnaou F. (2005f), ⴰⵡⵍⴽ ⴰⵎⴰⵔⵉⵔ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Agnaou F. (2005g), ⵉⴽⵃⵔ ⴰⵏⴰⵥⵓⵕ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Agnaou F. (2005h), ⵉⴹⴹⵓ ⵜⴰⴳⵓⵊⵉⵍⵜ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Demnati M. (2008a), ⴰⵙⵉⵃ ⵉⵟⵉⴷⵊⵏ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Demnati M. (2008b), ⴰⵙⴰⵍⴰⵢ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Demnati M. (2005a), ⵜⴰⴳⵍⵍⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵃⵍⵍⴰ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Demnati M. (2005b), ⵉⴷⴷⵔ ⴰⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⴰⵢⵏⵓ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

El Khattabi M. (2013), ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ ⴰⴽⴷ ⵉⵜⵔⵉ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Khalafi A. (2012), ⵜⴰⵎⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⵛⵓⵏⵉ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Khalafi A. (2008a), ⵜⵉⵃⴰⵢⵓⵔ ⴷ ⵜⵉⵃⵜⴰⵃⵓⴽⵜ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Khalafi A. (2008b), ⵜⴰⵔⵡⴰ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵜ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Khalafi A. (2007a), ⵜⵉⴳⵉⴳⵉⵍⵜ ⵎⵎ ⵜⴰⵍⵍⵓⵏⵜ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Khalafi A. (2007b), ⵉⵙⵜⵉⵙ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵜ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Laraj Y. (2005), ⵜⵉⵙⵉⵙⴽⵉⵍⵜ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (2013a), ⵜⵉⵣⵍⴰⵜⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (2013b), ⵜⵉⵏⴼⵓⵙⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques)

IV. ⴰⵔⵔⴰⵜⵏ الكتب

1. ⴰⵎⵣⵔⵓⵢ التاريخ

Bates O. (1970), *The Eastern Libyans***,** New impression, London.

Colin F. (1999), « Le vieux Libyque » in *Les sources égyptiennes (du Nouvel Empire à l'époque romaine) et l'histoire des peuples Libycophones dans le nord de l'Afrique*, in *B.C.T.H.*, nouv. fasc. N°25, (Série: Afrique du nord)
Hachid M. (2000), *Les premiers Berbères: entre Méditerranée, Tassili et Nil*, Editeur : Edisud, Aix-en-Provence.

Hammam M. et Salih A. (2005), *La résistance marocaine à travers l'histoire ou le Maroc des résistances*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

Salluste (1964), *Guerre de Jugurtha***,** Texte établi et traduit par: A.Ernout, «les Belles-Lettres», Paris.

أسكان الحسين (2004)، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأطروحات)

أسمهر المحفوظ (2010)، تاريخ الاستعمار والمقاومة بالبادية المغربية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: الندوات والمناظرات)

أكَرير عبد العزيز (2007)، تاريخ المغرب قبل الإسلام: الممالك المورية الأمازيغية قبل الاحتلال الروماني، النجاح الجديدة.

حمام محمد (2004)، المصطلحات الأمازيغية في تاريخ المغرب وحضارته، (الجزء الأول)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث)

حمام محمد وصالح عبد الله (2005)، المقاومة المغربية عبر التاريخ أو مغرب المقاومات، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: ندوات ومناظرات)

حمام محمد (2006)، المصطلحات الأمازيغية في تاريخ المغرب وحضارته، (الجزء الثاني)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث)

الركيك عبد اللطيف (2007)، الحضارة القرطاجية بين المحلي والمستورد، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

غازي- بن ميس حليمة (2002)، مملكة المغرب القديم أو بعض المسكوت عنه في تاريخ المغرب، مجلة نوافذ، العدد 17-18.

قمش خديجة (2003)، الأساطير وتاريخ شمال إفريقيا القديم، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

2. ⴰⵢⴷⴰ ⴰⴽⵎⴰⵎ ⴷ ⵓⵔⴽⵎⴰⵎ التراث المادي واللامادي

Ait Hamza M. et Bentaleb A. (2013), *Patrimoine architectural au Maroc*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches)

Ait Hamza M. et Boudilab H. (2013), *Le patrimoine dans les montagnes rifaines*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches)

Ait Hamza M. et Nouhi El. (2013), *Préservation et valorisation du patrimoine matériel de la Région souss-Massa-Draâ*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

Auclair L. et Alifriqui M. (2012), *Agdal: Patrimoine socio-écologique de l'Atlas marocain*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

3. ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴷ ⵜⴰⵜⵉⴽⵏⵓⵍⵊⵉⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵢⵏⵓⵜ الأمازيغية والتكنولوجيا الحديثة

Ait Ouguengay Y. et Boulaknadel S. (2012), *Les ressources langagières: Construction et Exploitation,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

Ait Ouguengay Y. et Zenkouar L. (2008), *La typographie entre les domaines de l'art de l'informatique,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

4. ⴰⵙⵉⴳⴳⵍ ⴰⵙⵏⵉⵍⵙ ⴷ ⵓⵙⵎⴰⵡⴰⵍⴰⵏ البحث اللغوي والمعجمي

Akouaou A. (2013), *L'expression de la qualité en berbère: le verbe parler de base: le tashlhit de tiznit*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches)

Ameur M. et al. (2011), *Vocabulaire grammatical de l'amazighe: application phraséologique,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Lexiques)

Ameur M. et al. (2009 a), *L'amazighe dans l'Oriental et le Nord du Maroc: variation et convergence*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

Ameur M. et al. (2009 b), *Néologie et terminologie grammaticale amazighe,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

Ameur M. et al. (2009 c), *Vocabulaire des médias,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Lexiques)

Ameur M. et al. (2009 d), *Vocabulaire grammatical amazighe,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Lexiques)

Ameur M. et al. (2006), *Vocabulaire de la langue amazighe,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Usuels)

Ameur M. et al. (2007), *Graphie et orthographe de l'amazighe,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes)

Ameur M. et Boumalk A. (2007), *Structures morphologiques de l'amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

Benamara H. (2013), *Dictionnaire Amazighe-Français: Parler de Figuig et ses régions*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Lexiques)

Benzekri D. (2013), *Description phonologique d'un idiolecte de la langue tamazighte (Parler de Zemmour),* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Thèses et recherches)

Boukhris F. (2013), *Grammaire de la phrase et Cliticisation en amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches)

Boukhris F. et al. (2008), *La nouvelle grammaire de l'amazighe,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Manuels)

Boukouss A. (2011), *Langue amazighe de l'étiolement à la revitalisation*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches)

Boukouss A. (2009), *Phonologie de l'amazighe,* Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches)

Boumalk A. et Laabdelaoui R. (Coord.) (2013), *L'amazighe: faits de syntaxe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

Cadi K. (2007), *Transivité et diathèse en tarifite*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Thèses)

Kamel S. (2007), *Lexique amazighe de géologie*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Lexique et dictionnaire)

Oussikoum B. (2013), *Dictionnaire Amazighe-Français le parler des Ayt Wirra*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Lexiques)

Saa F. (2010), *Quelques aspectes de la morphologie et de la phonologie d'un parler amazighe de Figuig*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches)

Skounti A., Lemjdi A. et Nami M. (2003), *Tirra: des origines de l'écriture au Maroc*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes)

اعمر مفتاحة وآخرون (2009 أ)، خط وإملائية الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: الترجمة)

اعمر مفتاحة وآخرون (2009 ب)، معجم الإعلام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: معاجم)

اعمر مفتاحة وآخرون (2009 ج)، معجم اللغة الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: معاجم)

اعمر مفتاحة وآخرون (2010)، مدخل إلى اللغة الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

بوحجر عائشة وآخرون (2012)، مصطلحية الاتصال السمعي البصري، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: معاجم)

بوخريص فاطمة وآخرون (2014)، نحو الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: ترجمة)

بوكوس أحمد (2011)، مسار اللغة الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: ترجمة)

رامو حسن (2011)، المصطلحات الجغرافية الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: الندوات والمناظرات)

شفيق محمد (2011)، أربعة و أربعون درسا، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث)

5. ⵜⴰⴷⵙⵙⴰ الثقافة

Belghazi H. (2013), *La culture amazighe. Réflexions et pratiques anthropologiques du temps colonial à nos jours*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires)

Ennaji M. (2008), *La culture populaire et les défis de la mondialisation*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Colloques et séminaires)

6. ⵜⴰⵙⴽⵍⴰ الأدب

Hamri B. (2011), *La poésie amazighe de l'Atlas central marocain*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Etudes et recherches)

Kich A. (2004), *La littérature amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Colloques et séminaires)

أزضوض إدريس (2011 أ)، المسرح الأمازيغي في الجذور والممارسة، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: الندوات والمناظرات)

أزضوض إدريس (2011 ب)، أنطولوجية الشعر الأمازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: نصوص ووثائق)

أزضوض إدريس (2012 أ)، الألغاز الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث)

أزضوض إدريس (2012 ب)، ألف مثل أمازيغي ومثلان، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث)

دكي بوشتى والمسعودي ومحمد (2006)، الغزل في الأغنية الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث)

شرويط علي (2010)، الرمزية في الشعر الأمازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث)

محمد أقضاض (2006)، تاريخ الأدب الأمازيغي مدخل نظري، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: موائد مستديرة)

المنادي أحمد (2011)، الإلهام والتلقي في الشعر الأمازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث)

المنادي أحمد (2012)، بيبليوغرافيا الإبداع الأدبي الأمازيغي بالمغرب، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث)

ⵉⵙⴹⵃⵇⵏ

ملاحق

تقديم عام

ارتأينا تذييل هذا الدليل بمجموعة من الملاحق التي من شأنها تمكين المستعملين له من إغناء معارفهم، والتوسع أكثر في جملة من القضايا التي لم يتم التطرق إليها بشكل مستفيض في هذا الدليل الذي يكتسي طابعاً عملياً.

وقد تناولت هذه الملاحق مجالات ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلّمية، غايتها المُساهمة في تنشئة المتعلمين والمتعلمات، وإطلاعهم على ما خلّفه أسلافهم من إرث تاريخيّ وحضاريّ، وتعريفهم بهويتهم الغنية، وجعلهم يتشبّثون بما تزخر به من قيم إنسانية وثقافية وحضارية تُؤهلهم للانفتاح على القيم الكونية.

تهدف هذه الملاحق كذلك، باعتبارها وثائق مُكمّلة من الناحية المعرفية، لما جاء في الكتب المدرسية وباقي الحوامل البيداغوجية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية، إلى تيسير عمل الأستاذ(ة) الممارس؛ نظراً لما تضمّنته من مُعطيات ومعارف قد يحتاجها أثناء تقديمه لمحتويات الكتب المدرسية للغة الأمازيغية. كما تناولت هذه الملاحق، الأبعاد الاستراتيجية والتنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية من خلال مجموعة من المرجعيات والنصوص المُؤطرة له، بغاية إطلاع الأستاذ(ة) على محتوياتها، وكذا المهام والآليات التربوية والإجراءات الإدارية التي تم اتّخاذها من أجل تحقيق أجرأة تدريس اللغة الأمازيغية.

وفضلاً عن ذلك؛ تتوخى هذه النصوص المرجعية إلى جعل الأستاذ(ة) على بيّنةٍ من مختلف المحطات التي مرّت منها عملية إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، واستيعابها، وتمثّلها، في أفق استشراف آفاق تجويد تدريسها. وتتألّف هذه الملاحق من:

- ملحق (1) البعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الأمازيغية؛
- ملحق (2) الثقافة والأدب الأمازيغيين.

مُلحق رقم (1)

البُعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الأمازيغية

أسمهر المحفوظ، مركز الدراسات التاريخية والبيئية
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

بصدور الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية، "تِيفَاوِينْ أَ تَمَازِيغْتْ"، للمستوى السادس سنة 2008، يكون إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية قد استكمل مرحلة التعليم الأساسي[3]. ولأهمية هذه الخطوة بالنسبة لمستقبل المدرسة المغربية، باعتبارها التجربة الأولى من نوعها في تاريخ التعليم بالمغرب[4]، نعتقد أنه لابد من وقفة تأمل لتقويمها من جميع الجوانب، بيداغوجية كانت أم معرفية.

يهدف الكتاب، كما هو معلوم، إلى تعليم اللغة الأمازيغية لتلاميذ مستويات التعليم الأساسي. ولتنمية المهارات التواصلية للمُتَعلم بهذه اللغة، وظّف الكتاب دعامات ديداكتيكية ذات معطيات تاريخية، تهم بالأساس التاريخ الأمازيغي القديم. فما طبيعة المواضيع التاريخية التي وظفها كتاب "تِيفَاوِينْ أَ تمَازِيغْتْ"؟ وما دواعي التركيز على تلك التي لها علاقة بالتاريخ الأمازيغي القديم؟ و ما هي الرسائل التربوية التي تحملها؟

مواضيع التاريخ الأمازيغي القديم في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية:

يقصد بالتاريخ الأمازيغي القديم، العصور السابقة لدخول الإسلام إلى شمال إفريقيا. ومن المعلوم أن ما يصطلح عليه بالتاريخ القديم، يشكل أزيد من خمسة وتسعين بالمائة (95%) من عمر المسيرة الحضارية للإنسانية كلها، وخلاله تشكّلت الكثير من العناصر الثقافية والحضارية المميزة لهوية الشعوب، وفي مقدمتها اللغة.

وبخصوص الأمازيغ القدامى، يبدو، من خلال مختلف المعطيات التاريخية، أن مجالهم الممتد من النيل إلى المحيط ومن البحر المتوسط إلى عمق الصحراء الكبرى، تعاقبت فيه حضارات ما قبل التاريخ منذ أكثر من مليون سنة. وعلى الأقل منذ حوالي 6000 سنة قبل الميلاد، يمكن الحديث عن حضارة أمازيغية في خريطة حضارات العالم القديم، بدليل أن المهتمين بتاريخ اللغات يُرجعون ظهور اللغة الأمازيغية إلى هذا التاريخ[5].

يمكن توزيع مواضيع التاريخ الأمازيغي القديم في المسويات الستة للكتاب إلى محورين رئيسيين:

I. تاريخ الكتابة الأمازيغية، أي أبجدية تيفيناغ؛
II. الشخصيات الأمازيغية التي لعبت أدواراً طلائعية في تاريخ شمال إفريقيا القديم.

ولإبراز الأهداف التربوية المتوخاة من استثمار الكتاب المدرسي لهذه المواضيع، سنحاول وضعها في سياقها العام وإبراز دلالاتها الحضارية والتاريخية.

---

[3] نقصد التعميم العمودي أما الأفقي، أي التعميم في كل مدارس المملكة، فلا يزال بعيد المنال.

[4] لا يمكن مقارنة التجربة الحالية الخاصة بإدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية مع تجربة الحماية الفرنسية . أنظر حول هذه الموضوع:

- علي بنطالب ، أضواء على مؤسسات التعليم الفرنسية–الأمازيغية خلال مرحلة الحماية، ***مجلة أسيناگ***، العدد الثاني،2009، ص ص : 33-40.

[5] Salim Chakir, *Texte en linguistique berbère*, Ed. CNRS, Paris, 1984, p 247

I. تاريخ الكتابة الأمازيغية:

من المعلوم أن أبجدية تيفيناغ التي اعتُمِدت لتعليم اللغة الأمازيغية تكاد تكون مجهولة عند غالبية المغاربة[6] قبل إحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، لذا فالسؤال حول مشروعيتها ما يزال حاضراً في النقاش العمومي، بل كان في صلب هذا الأخير مع انطلاق تأليف الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية[7]. ونعتقد أن هذا السياق أثر على مؤلفي الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية، لذا أدرجوا فيه وثائق تاريخية تبين استعمال أبجدية تيفيناغ في المغرب القديم، أي مغرب ما قبل الإسلام. وربما هذا السياق أيضا هو الذي يفسر لماذا حرص كتاب الأمازيغية للتعليم الأساسي، بوعي أو بغير وعي، على توظيف وثائق من هذا النوع في ثلاثة من مستوياته (تِيفَاوِينْ أَ تَمَازِيغْتْ رقم 2 و3 و5). فعملية التكرار هذه تبين أن الكتاب يريد أن يرسخ في أدهان الأجيال الصاعدة أن أبجدية تيفيناغ لها جذور تاريخية، وبالتالي وجود استمرارية بين الماضي والحاضر.

تاريخيا، يعتبر الأمازيغ من الشعوب التي ابتكرت نظاما للكتابة الأبجدية منذ وقت مبكر من تاريخها. تعرف هذه الكتابة عند الباحثين بالكتابة الليبية (L'écriture Libyque)، نسبة إلى اسم الليبيين (Les libyens) الذي أطلقه الإغريق على الأمازيغ القدامى واشتهروا به في العصر القديم. أقدم الكتابات الأمازيغية التي وصلتنا نجدها إما منقوشة أو مرسومة على لوحات صخرية وعلى شواهد القبور، وأحيانا على قطع من الخزف، لذلك فهي عبارة عن نصوص جد قصيرة. وأطول نص- حسب ما هو معروف إلى الآن- هو الإهداء المنقوش على قبر الملك مَسِينِسَا بمدينة توكَا (Thugga أو Dougga)، بتونس الحالية، والمؤرخ بسنة 138 قبل الميلاد (أنظر الوثيقة رقم 1)[8].

أسال أصل هذه الأبجدية الكثير من المداد. وباستقراء الدراسات التي اهتمت بالموضوع، يتبين أن هناك ثلاثة آراء تتجاذبه. ففي البداية ظل الأصل الشرقي (الفينيقي بالخصوص) يتردد أكثر من غيره في الكتابات التي تطرقت لتاريخ الكتابة الأمازيغية القديمة. ونلمس أحيانا تأثير واضح للأفكار المسبقة عند المدافعين عن هذا الأصل[9]. أما الرأيان الآخران فيرجحان أحد الأمرين: إما أن الكتابة الأمازيغية القديمة نشأت وتطورت محليا دون أي تأثير خارجي، وإما أن أساس هذه الكتابة نشأ في بيئته المحلية الأمازيغية، ولكنه عرف تطورا بعد احتكاكه باللغات المتوسطية التي تأثر بها.

وعموما، فرغم الصعوبات التي واجهت المهتمين بتاريخ هذه الكتابة الأمازيغية القديمة، مما حال دون معرفة الكثير من أسرارها، فإن البحث العلمي استطاع أن يميط اللثام عن بعض جوانبها، نلخصها في النقط الآتية:

---

[6] مرد هذا الجهل، بالأساس، تهميش التاريخ الأمازيغي القديم في المقررات المدرسية المغربية، والذي ازدادت حدته في البرامج الحالية. فمقررات التاريخ المعمول بها الآن في المستوى الثانوي التأهيلي ليس بها أي درس حول تاريخ المغرب القديم. ونحن نعلم أهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية التلميذ.

[7] اصطلح آنذاك على حدة النقاش العمومي حول الحرف الذي يجب أن نكتب به الأمازيغية ب "حرب الحَرْفِ" .

[8] - Galand, Lionel, « l'alphabet libyque de Dougga », In *R.O.M.M, 13-14, 1973, pp361-368.*

[9] – عبد العزيز سعيد الصويعي، ***التيفيناغ***، منشورات اللجنة الشعبية العامة للثقافة والإعلام، بنغازي، 2006؛

– عبد العزيز سعيد الصويعي، **أصول اللغة الليبية القديمة**، بيروت، 2003.

- كانت هذه الكتابة منتشرة في كل مناطق المجال الأمازيغي القديم، بما فيه جزر الكناري. ففي المغرب مثلا، تم اكتشاف نقائش لها في مواقع النقوش الصخرية بالأطلس الكبير (انظر الوثيقة 3) وفي مناطق درعة، مثل نقائش موقع فُمْ الشَّنَّـا. وقد أدرجت صور لبعض الكتابات المكتشفة بهذه المواقع في كتاب اللغة الأمازيغية (تِيفَاوِينْ أ تَمَازِيغْتْ رقم 2 و3 و5).
- كتبت الأمازيغية القديمة في بداية الأمر بشكل عمودي، من الأسفل إلى الأعلى، (أنظر الوثيقة رقم 2)، بينما نقائشها المتأخرة تغير فيها اتجاه الكتابة ليصبح أفقيا، أي على شاكلة اللغات المتوسطية القديمة.
- نلمس وجود أساس مشترك بين جميع الكتابات الأمازيغية القديمة سواء في شرق بلاد الأمازيغ (تونس وليبيا) أو غربه (الجزائر والمغرب وجزر الكناري) أو جنوبه (المناطق الصحراوية)، لكن هناك أيضا بعض الاختلافات الجهوية، والتي تعزى إلى شساعة المجال الأمازيغي.
- استعملت الكتابة الأمازيغية منذ فترة مبكرة، وأرجعتها أقصى التقديرات إلى حوالي القرن 12 قبل الميلاد.
- تزامن استعمال الأبجدية الأمازيغية القديمة مع تداول كتابات أجنبية في شمال إفريقيا القديم، كالكتابة البونية (كتابة القرطاجيين) والكتابة اللاتينية (كتابة الرومان). وقد عثر على العديد من النصوص المزدوجة الكتابة، سواء بالأمازيغية والبونية (أنظر الوثيقة 1) أو بالأمازيغية واللاتينية، مما يبين أن من كتبوا هذه النصوص كانوا يتقنون الكتابة بالأمازيغية وبلغة ثانية.

رغم هذا التاريخ العريق للكتابة الأمازيغية، فهذه الأخيرة "اختفت" في المناطق المتوسطية من المجال الأمازيغي القديم، أي شمال إفريقيا، مع نهاية الفترة القديمة. وبالمقابل استمرت في الشطر الجنوبي من هذا المجال، أي الصحراء، حيث ظل الأمازيغ الطوارق يستعملونها إلى اليوم ويسمونها تيفيناغ. ومع ذلك، فاحتفاظ أمازيغية شمال إفريقيا بالكلمات المرتبطة بفعل الكتابة وتَعَلُّمِهَا[10]، يبين أن ساكنة هذه المنطقة لم يتعلموا الكتابة من غيرهم.

حاول الباحثون تفسير ظاهرة "اختفاء" الكتابة الأمازيغية في النصف الشمالي من بلاد الأمازيغ القديمة (المجال المتوسطي) وسر بقائها في نصفه الجنوبي، أي المناطق الصحراوية. ويبدو أن التفسير الأرجح هو الذي يربط ذلك بالمنافسة الشديدة التي تعرضت لها هذه الكتابة المحلية من طرف الكتابات الأجنبية التي استعملت في النصف الشمالي من مجالها، وعلى رأس هذه الكتابات البونية (كتابة القرطاجيين، وهم خليط من الفينيقيين والأمازيغ) واللاتينية، خاصة وأن هذه الأخيرة كانت مرتبطة بالديانة المسيحية التي كان جزء كبير من الأمازيغ يدينون بها قبل اعتناقهم للإسلام.

[10] من هذه الكلمات الأمازيغية التي تدل على ممارسة قديمة للكتابة : فعل أرَ "ⴰⵔⴰ"، ومعناه كتَبَ، ثم تِرَّا"ⴰⵔⵔⵉⵜ"، وهي الكتابة، وأكَمَّايْ"ⴰⵢⵎⵎⴰⴽ "، وهو التهجي، و أيضا تَكَوري"ⵜⴰⴳⵓⵔⵉ "، وهي الكلمة. فلو أخذ الأمازيغ الكتابة من حضارة أخرى لوجدنا الكلمات المرتبطة بها دخيلة على اللغة.

يبدو واضحا مما سبق أن الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية بتوظيفه لأقدم الوثائق التي تبين عراقة تاريخ أبجدية تيفيناغ، إنما يهدف إلى ترسيخ الاستمرارية بين الماضي والحاضر في دهن التلميذ. وبالفعل فألفبائية تيفيناغ التي اعتمدها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المعروفة اختصارا بتيفيناغ إركام، لم تحدث قطيعة تامة مع الأبجدية الأمازيغية القديمة، بل حافظت على رسم بعض حروفها. غير أن أسباب كثيرة [11]، فرضت تطوير أبجدية تيفيناغ إركام عن الأبجدية الأصلية القديمة.

II. الشخصيات التاريخية في كتاب اللغة الأمازيغية: الدلالات التاريخية والحضارية.

وظف كتاب اللغة الأمازيغية مقتطفات من السيرة الذاتية لشخصيات أمازيغية بصمت التاريخ القديم لشمال إفريقيا[12]، سواء في بعده المحلي أو الإقليمي. ولفهم الأهداف التربوية التي يريد الكتاب بلوغها من خلال هذه الشخصيات، سنحاول أن نُعَرِّفَ بها في سياقها التاريخي العام الذي يبرز أدوارها الطلائعية. وسنتناولها تبعا لتسلسلها التاريخي، وليس تبعا لترتيبها في مستويات الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية.

- الفرعون شِيشَنْقْ الأول.

خصصت له صفحتان في تِيفَاوِينْ أَ تَمَازِيغْتْ الخاص بالمستوى الخامس. وتاريخ هذا الزعيم يجب فهمه في إطار العلاقات بين المصريين القدامى والأمازيغ، وخاصة في سياق مساهمة هؤلاء في بناء الحضارة الفرعونية. فإذا كانت الساكنة الأمازيغية الحالية لواحة سيوة المصرية، أقوى دليل على مساهمة الأمازيغ في بناء الحضارة المصرية عبر التاريخ، فإن الفرعون شيشنق يشكل نموذجا ساطعا في هذا الجانب.

تولى شيشنق الأول، ذو الأصل الليبي (الأمازيغي)[13]، العرش الفرعوني حوالي 950 قبل الميلاد، وبذلك تم تأسيس الأسرة الحاكمة الثانية والعشرون في تاريخ مصر القديم. ويمثل هذا الحدث مرحلة جديدة في التاريخ الفرعوني، وأيضا في المسار التاريخي للعلاقات الفرعونية الأمازيغية. فما هو معروف عن تاريخ هذه العلاقات أنه عرف اصطدامات قوية، لدرجة أن صد الخطر الليبي (الأمازيغي)، كان يشكل أحد أولويات السياسة الخارجية للفراعنة.

استطاع شيشنق الأول، الذي يعتبر أول "أجنبي" يصل إلى أعلى هرم السلطة في مصر الفرعونية، أن يعيد لبلاد النيل مجدها بعد فترة من الركود والتفكك السياسي. كما يحسب له توسيع مجال نفوذها ليشمل جزءا من أراضي القارة الأسيوية المجاورة لمصر غربا. وعموما يعتبر شيشنق الأول فرعونا نموذجيا في تاريخ مصر، جمع بين الشجاعة والدهاء السياسي والقوة العسكرية. وكان وصوله إلى منصب الفرعون بداية فعلية لمرحلة الحكم الليبي (الأمازيغي) الذي استمر لأزيد من قرنين، وهو ما يعرف في تسلسل الأسر الفرعونية الحاكمة بالأسرتين 22 و23.

---

[11] من أهم هذه الأسباب مراعاة التطورات الصوتية التي عرفتها فروع اللغة الأمازيغية المغربية. أنظر حول هذا الموضوع:

- Aïcha Bouhjar, « le système graphique Tifinaghe-Ircam », In Standardisation de l'amazighe, Actes du séminaire organisé par le CAL Rabat 8-9 décembre 2003, publication IRCAM, 2004, pp44-62.

[12] نجد في الكتاب شخصيات تاريخية أخرى، لكننا لن نهتم هنا إلا بالتي لها علاقة بتاريخ الأمازيغ القدامى.

[13] الليبي هو المصطلح الذي أطلق على أمازيغ العصر القديم .

- **الملكة تِينْهِنَانْ.**

تحدث كتاب الأمازيغية للمستوى الخامس عن الملكة الأمازيغية تِينْهَنَانْ التي حكمت قديما بمنطقة الهكَار (الجنوب الجزائري)، التي تدخل الآن ضمن مجال الطوارق الأمازيغ. المعلومات التاريخية المتوفرة حول هذه الشخصية مغلفة بطابع أسطوري. ومع ذلك، نعتقد أن ما ينبغي أن نستوحيه من تاريخها هو عدم إغفال المجالات الأمازيغية الصحراوية ومساهمتها في بناء الحضارة الأمازيغية منذ العصر القديم.

تحكي بعض الروايات أن أصل هذه الملكة هو الهوامش الصحراوية المغربية الحالية. ونود أن نشير إلى أن هناك أساطير كثيرة تتحدث عن ملكات أمازيغيات حكمن هذه المناطق قبل الإسلام. ومن هنا فأهمية تاريخ هذه الملكة أنه يرسخ في دهن الطفل صورة المرأة الملكة إلى جانب صورة الملوك الذكور المهيمنين على تاريخ الممالك الأمازيغية القديمة التي تدرس الآن في المستوى الإعدادي.

- **الملكان الأمازيغيان مَسِينسَا ويُوكَرتْن.**

عَرَّف بهما كتاب اللغة الأمازيغية للمستوى الرابع والخامس والسادس. حكم هذين الملكين الأمازيغيين في فترة اشتدت فيها المنافسة والصراع للسيطرة على الحوض المتوسطي القديم. فمنذ أن تقوى نفوذ قرطاج، سياسيا واقتصاديا، دخلت في صراع مع قوى أخرى لها أطماع سياسية واقتصادية في المنطقة، خاصة الرومان. وبما أن القاعدة الخلفية للقرطاجيين توجد بالمجال الأمازيغي، فإن الأنظار اتجهت صوب الملوك الأمازيغ، خاصة المجاورين لقرطاج، قصد نيل ودهم ومساعدتهم. في البداية ظهر الملك مسينسا (203-148 ق.م) على مسرح هذا الصراع، لما انحاز إلى صفوف القرطاجيين ضد الرومان. ولم يمض إلا وقت قصير حتى انحاز إلى صفوف الرومان. وكانت مساعداته العسكرية لهؤلاء السبب الرئيس الذي سهل على روما هزم القوة القرطاجية، ثم تدمير عاصمتها سنتين بعد وفاة هذا الملك الذي حكم زهاء نصف قرن.

أما الملك يُوكَـرْتْنْ (118و104 قبل الميلاد)، حفيد الملك مسينسا، فقد نهج سياسة مُغايرة لسياسة جده، ارتكزت على مقاومة روما والتصدي لأطماعها في بلاد الأمازيغ. سجل التاريخ خصال هذه الشخصية، فكان يتميّز بشجاعة نادرة وبذكاء ثاقب وفصاحة بليغة ومهارات عالية في القتال والتخطيط العسكري. لقد أدرك هذا الملك خطر روما على بلاده، لذلك لما استقرت أحوال مملكته – بعد قضائه على خصومه- دخل في حرب ضروس مع القوات الرومانية. وقد كبّدها خسائر فادحة طيلة مدة مقاومته. ولعل ما يدل على شدة هذه المقاومة، أن المؤرخ الروماني سالوست (Salluste)، ألف حولها كتاباً عنونه بـ "حرب يوكَـرتن". كما يدل على شدتها أن روما لم تهزمه عسكريا، بل لجأت إلى أسلوب الخيانة، فنصبت له مكيدة بتواطؤ مع حليفه بُوكُوسْ الأول، ملك المغرب القديم، الذي غدر به وسلّمه للرومان مقابل حصوله على صداقتهم وعلى ثلث أراضي نوميديا التابعة ليُوكَـرْتْنْ.

- **يوبا الثاني الملك العلامة.**

عَرَّفَ به كتاب اللغة الأمازيغية أكثر من مرة. تزامنت فترة حكم هذا الملك، التي امتدت لقرابة نصف قرن(ما بين 25 قبل الميلاد و23 ميلادية)، مع الفترة التي كان الرومان يخططون للسيطرة المباشرة على المغرب القديم. وفي عهده أيضا بلغت مملكة المغرب القديم أقصى امتدادها، بحيث وصلت حدودها الشرقية إلى واد الأمبساكا، أي الواد الكبير بالجزائر.

وفضلا عن انشغاله بشؤون الحكم، اشتهر باهتماماته العلمية، لدرجة أن بعض الباحثين لقبه ب"الملك العلامة". وعُرف عنه أنه كان مهتما ببعض القضايا المعرفية التي انشغل بها باحثو ذلك العصر، كتحديد منابع النيل. وقد حاول اكتشافها، لأن المعرفة الجغرافية القديمة كانت توطنها جنوب مملكته.

ورغم أن هذا الملك تلقى ثقافة لاتينية- لأنه تربى في روما بعد أسره لما أهزم الرومان أبوه يوبا الأول سنة 46 قبل الميلاد- إلا أن الثقافة الإغريقية هي التي استهوته، بدليل أنه كان يفضل الكتابة باللغة الإغريقية. فقد اهتم بالتأليف وكتب في مواضيع شتى، لكن كتبه ضاعت، ولم يصلنا منها إلا الاقتباسات التي نقلها عنه بعض الكُتّاب.

- **أفولاي (Apulée):**

خصص له كتاب اللغة الأمازيغية للمستوى الخامس فقرة في صفحته السادسة عشر. عاش تقريبا بين 125 و170 للميلاد. وهو نموذج المثقفين الأمازيغ الذين كتبوا باللغة اللاتينية[14]، دون أن يثنيه ذلك عن الاعتزاز بأصله الإفريقي.

اشتهر أبولي (أفولاي)، بعمله الروائي "الجحش الذهبي" أو "*Les Métamorphoses*". ويعتبر أول عمل روائي ضخم (12 كتاب) باللغة اللاتينية، فضلا عن خصائصه الأدبية العالية. كما ألّف عدة كتب أخرى، جلها ضاع ولم يصل إلينا.

[14] كما نتحدث اليوم عن الأدب المغاربي بالتعبير الفرنسي، يمكن أن نتحدث في العصر القديم عن الإنتاج الفكري الإفريقي أو الأمازيغي بالتعبير الإغريقي واللاتيني.

خلاصة:

بتأمل المعرفة التاريخية التي استثمرها كتاب اللغة الأمازيغية (تِيفَاوِينْ أ تَمَازِيغْتْ)، بكل مستوياته، يتضح أن الهدف التربوي الأساسي من وراء تركيزه على التاريخ الأمازيغي القديم هو تعريف التلميذ بالعمق التاريخي والحضاري اللذين أنتجا اللغة التي يتعلمها. ولا يمكن فصل هذا الهدف عن السياق الذي ظهر فيه هذا الكتاب، والذي يتميز بحدة النقاش حول مشروعية كتابة اللغة الأمازيغية بأبجدية تيفيناغ، ويتميز أيضا بالمكانة الهامشية التي يحتلها التاريخ الأمازيغي القديم في المقررات الدراسية.

ورغم أهمية المعرفة التاريخية التي وظفها كتاب اللغة الأمازيغية، فإنها لن تعوض الدرس التاريخي المدرسي الذي يجب عليه أن يلقن للتلميذ المغربي تاريخ بلاده، بدءاً من أساسه الأمازيغي القديم إلى تاريخه الراهن. إن أهمية التاريخ في تنمية الشعور بالهوية الوطنية أمر لا جدال فيه، لذلك فالمطلوب هو تلقين الأجيال مراحل تاريخنا الوطني دون تمييز أو تفضيل.

الوثيقة رقم 1 :

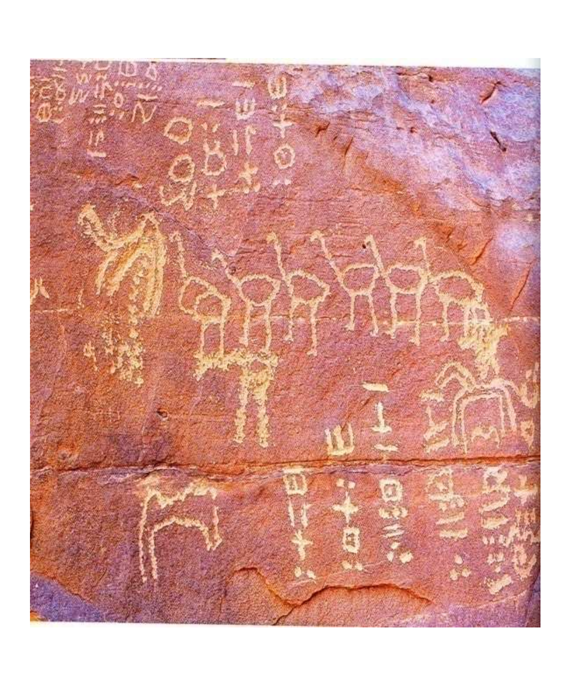
نص الإهداء المزدوج الكتابة (الأمازيغية والبونية) المنقوش على قبر الملك مَسِينِسَا.

الوثيقة رقم 2 :

نموذج الكتابة الأمازيغية المنقوشة على شواهد القبور



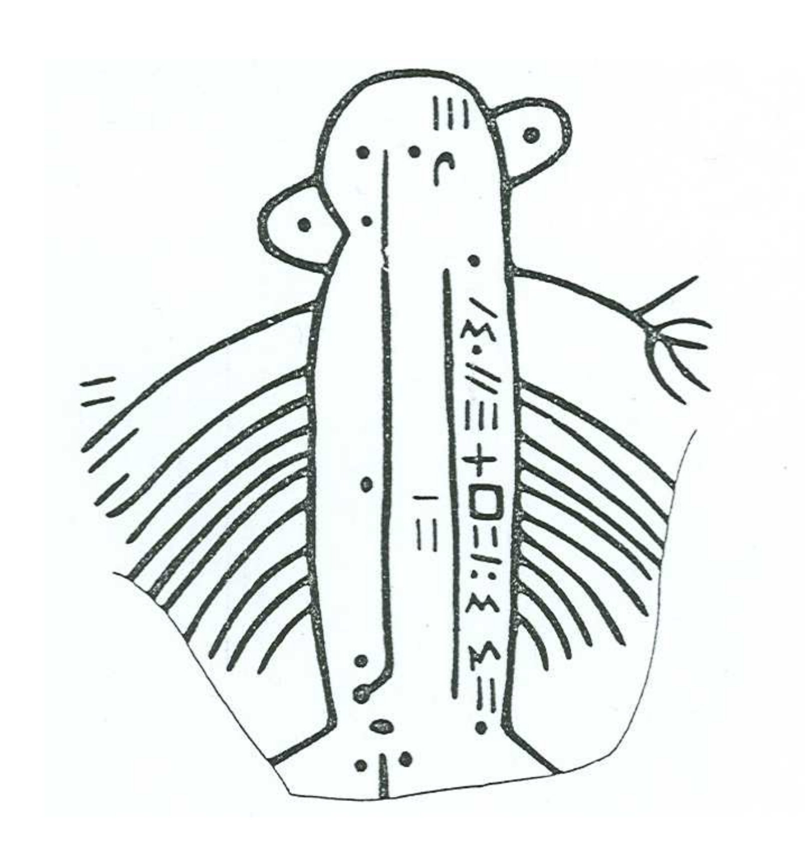
نموذج الكتابة الأمازيغية المنقوشة على اللوحات الصخرية



الوثيقة رقم 3:

نقيشة موقع عْزِيبْ-نْ- إِكِّيسْ بالأطلس الكبير (ناحية مراكش)

من أقدم الكتابات الأمازيغية بالمغرب



ببيليوغرافيا مُساعدة

- أكَرير عبد العزيز (2007)، **تاريخ المغرب قبل الإسلام: الممالك المورية الأمازيغية قبل الاحتلال الروماني**، النجاح الجديدة.
- حليمة غازي-بن ميس(2002)، "مملكة المغرب القديم أو بعض المسكوت عنه في تاريخ المغرب"، مجلة **نوافذ**، العدد 17-18 غشت، ص ص: 130-146.
- خديجة قمش (2004)، **الأساطير وتاريخ شمال إفريقيا القديم**، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب بالرباط. (غير منشورة).
- عبد السلام بن ميس (2005)، **مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة**، منشورات إدگـل، الطبعة الأولى، الرباط.
- عبد اللطيف الركيك (2007)، **الحضارة القرطاجية بين المحلي والمستورد**، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب بالرباط.(غير منشورة).

- **Bates O(**1970**)**, *The Eastern Libyans*, New impression, London.
- **Colin F**. (1999), « Le vieux Libyque » dans les sources égyptiennes (du Nouvel Empire à l'époque romaine) et l'histoire des peuples Libycophones dans le nord de l'Afrique, in *B.C.T.H.*, nouv. Série, Afrique du nord, fasc. 25, pp. 13-18.
- **Hachid M** (2000), *Les premiers Berbères: entre Méditerranée, Tassili et Nil*, Ed.Edisud, Aix-en-Provence.
- **Salluste** (1964), *Guerre de Jugurtha*, Texte établi et traduit par: A.Ernout, « les Belles-Lettres », Paris.

مُلحق رقم (2)

الثقافة والأدب الأمازيغيان

أحمد المنادي، مركز الدراسات الفنية والتعابير الأدبية والإنتاج السمعي البصري
المعهد الملكي للثقافة الامازيغية

تكتسي هذه المجزوءة أهمية قصوى بالنظر إلى ارتباطها بالجانبين الثقافي والأدبي، وما ينطويان عليه من أبعاد وقيم حضارية وإنسانية وجمالية في الثقافة الأمازيغية. فزيادة على كون الاهتمام بالقضايا الثقافية والأدبية مجالا لاستكشاف الأسس المحددة لهوية المجتمع، والرموز المؤطِرة لبُناه الفكرية والخيالية، فإنها أيضا تساهم بحظ وافر في بلورة مفاهيم وتصورات تصب في تصحيح علاقة المتلقي أو المتعلم بذاكرته وتاريخه، ومن ثم يستعيد القدرة النفسية والذهنية التي تحفّزه نحو مواجهة كل الأفكار والرؤى التي تعاكس وجوده الراهن على المستويات التاريخية والفكرية والفنية. ومن هذا المنطلق تأتي محتويات المجزوءة لتقدم مادة تُشكل مداخل أولية للثقافة والأدب الأمازيغيين، وفقا لسياقات وأزمنة تفاعل معها الأمازيغ تبعا لما تفرضه من خصوصيات. وسيتم التركيز على ثلاثة عناصر:

1. مظاهر الحضور الثقافي والأدبي في المغرب القديم؛
2. مظاهر ثقافية وأدبية أمازيغية في مغرب العصر الوسيط؛
3. الأدب الأمازيغي: القديم والجديد.

أولا: مظاهر الحضور الثقافي والأدبي في المغرب القديم

تؤكد مختلف الكتابات التاريخية التي اهتمت بشمال أفريقيا، أن الأمازيغ قديما أسهموا بشكل وافر في بناء صرح الثقافة والفكر في البلاد الأمازيغية، بل امتد تأثيرهم في هذا الباب إلى الثقافات والحضارات المتوسطية على الضفة الأخرى. تشهد بذلك مختلف الإنتاجات والمعالم والرموز المرتبطة بالأمازيغ، والتي تناولتها المصادر التاريخية وأكدتها الاكتشافات الأثرية... وإن كان ما احتفظت به هذه المصادر من حصيلة العطاء الأمازيغي مكتوب باللغة اللاتينية، باعتبار أن الاستعمار الروماني ألزم الناس أن تبدع بلغته، أي لغة المستعمر، كما ذكر ذلك القديس "أغسطينوس" قائلا: "إن الدولة الرومانية التي تعرف كيف تحكم الشعوب لم تفرض على المغلوبة منها سيطرتها السياسية فحسب، بل لغتها أيضا"[15]. ولعل فضل الكتابات اللاتينية القديمة بالنسبة للأمازيغ، يكمن في أنها وثقت مجموعة من المؤلفات والإشارات التي تحيل على رموز الثقافة الأمازيغية القديمة ومبدعيها. ومن أبرز تجليات الوجود الثقافي والفكري والفني للمغرب القديم ما يأتي:

- الاهتمام بمختلف العلوم والمعارف بفعل انتشار التعليم: فقد ساهم التعليم في نشر اللغة اللاتينية، "فتسابقت البلديات والأثرياء في فتح المدارس حتى في القرى. فكان على التلامذة الأفريقيين أن يتعلموا كالرومان واليونان أولا القراءة والكتابة والحساب تحت رعاية معلم، ثم إذا هم راموا مواصلة دراستهم، كان عليهم أن يتلقوا الآداب على نحوٍ يُحفِّظهم عن ظهر قلب أمهات الكتب، ويشرح لهم قواعد النحو، ويدرِّسهم الآداب...الخ ويطالبهم بالإنشاء في اللغة اللاتينية، ويلقنهم أيضا مبادئ الموسيقى والعَروض والفلسفة والرياضيات والفلك...الخ "[16]. وحرصتْ الإدارة الرمانية على استقطاب المدرسين المتميزين إلى المدارس الرسمية المخصصة لتكوين النخب، فبرزت مجموعة من المواقع بإشعاعها العلمي، وكانت "سوسة" و"طرابلس" و"لبدة" تجلب طلبة أفريقية وليبيا. أما قرطاج فكانت العاصمة الفكرية والسياسية معا. ومما

[15] تاريخ إفريقيا الشمالية، شارل أندري جوليان، الدار التونسية للنشر، 1985، ص 248.

[16] م نفسه، ص 249.

مَدح به "أبوليوس" القرطاجيين الذين كانوا يهتفون به في المسرح، قوله "إني لا أرى في مدينتكم إلا رجالا كرعوا من مناهل الثقافة، وتبحروا في جميع العلوم:أخذوا العلم صغارا، وتحلوا به شبانا، ودرَّسوه شيوخا. إن قرطاج لهي المدرسة المقدسة في مقاطعتنا، وهي عروس الشعر في أفريقية)[17].

- إنشاء المكتبات العامة والخاصة: من أشهر هذه المكتبات، مكتبة قرطاج ومكتبة قورينا بليبيا الحالية. (وقد عُثر لأول مرة في "تيمكَاد" على آثار إحدى تلك المكتبات العمومية التي كثيرا ما ورد ذكرها في النقوش والنصوص اللاتينية. ويرجع الفضل في تأسيسها إلى كرم مواطن ثري. وكانت هذه المكتبة عبارة عن قاعة في شكل نصف دائرة،.. الخ وكانت الخزائن الكثيرة المشدودة إلى جدرانها وقاعات المستودعات الإضافية الثلاثة مشحونة بالمخطوطات... الخ)[18]. هذا بالإضافة إلى مكتبات الكنائس الكثيرة، ومكتبات الملوك التي من أشهرها مكتبة الملك "يمفصال" ومكتبة الملك "يوبا الثاني".
- انتشار المسارح والملاعب: فقد عُثر على آثارٍ للمسرح في مدن "تلابت" (Thelepte) و"القصرين" (Cillium) و"سبيطلة" (Sfetula) قرب منطقة سوسة بتونس. وتشير المصادر التاريخية إلى أن عدد المسارح في أفريقية كثير، وكان مسرح "تيمكَاد" و"دكَة" منحوتين في ربوة كما هو الشأن في اليونان. أما مسرح "تيبازة" فقد كان بالعكس مبنيا، ومن الممكن أن يتبين المرء إلى اليوم في مسرح "تيمكَاد" الثُّقَب المستطيلة الشكل التي كانت تمكّن من تحريك الستار[19]. كما ذكر المؤرخ البكري أن (أَعجب ما بقرطاجنة دار الملعب وهم يسمونها "الطياطر"، فقد بُنِيت أقواسا على سواري، وعليها مثلها ما أحاط بالدار، وقد صُور في حيطانها جميع الحيوان وصور أصحاب جميع الصناعات)[20].
- بروز نخبة من الأعلام الأمازيغ في مجالات الفكر والفلسفة والأدب...الخ، والتي أسهمت في بناء المعرفة وترسيخ أسسها. وكان لهذه النخبة الأثر الواضح في مسار الفكر الإنساني، كما تشهد على ذلك مصادر الفلسفة والعلوم والتاريخ خاصة منها القديمة. ومن أشهر هذه الأعلام، نذكر:

ترنتيوس آفر (ت159ق م): ويُعَدّ من كتاب المسرح في الثقافة الأمازيغية القديمة، وكان له تأثير كبير في الأدب المسرحي استمر إلى حدود القرن السابع عشر الميلادي.

أبوليوس أو أفولاي (ت170م): من أشهر كتاب عهده وشعرائه، عُرف بآثاره الأدبية والبلاغية المتميزة التي ألفها، ومنها قصة "الحمار الذهبي" أو "التقمصات"، وديوان "الأزاهير"، و"دفاع صبراتة"... الخ.

يوبا الثاني: من أبرز الملوك الأمازيغ، كان ملكا على المملكة الموريطانية. درس العلوم وأتقن اللغات اليونانية والبونيقية واللاتينية، وصنَّف في التاريخ والجغرافيا والفلسفة والأدب وفقه اللغة المقارن... الخ.

---

[17] م نفسه.

[18] م نفسه، ص 245.

[19] م نفسه، ص 242.

[20] المغرب في ذكر بلاد أفريقية والمغرب،"المسالك والممالك" نشر دوسلان، الجزائر1857، ص 43و44.

أرنوب أو أنوبيوس (ت327 م):كان خطيبا وكاتبا وشاعرا، وألّف كتابا في الدفاع عن الدين المسيحي والرد على الوثنية بعنوان "ضدا على الوثنيين" أصدره سنة ثلاثمائة للميلاد.

ترتوليانوس (ت240م): اهتم باللغتين اللاتينية واليونانية، وتخصص في علوم الطب والقانون. وكان في مقدمة المدافعين عن الأخلاق حتى ارتبط اسمه بمذهب الدعوة إلى العفة والأخلاق الفاضلة. ومن أهم مؤلفاته كتابه "الدفاع عن المسيحية" الذي تَعمَّق فيه في أصل الخلاف بين المشركين والمسيحيين مُنْكِرا الاضطهادات التي كانت تنال المسيحيين...الخ.

أوغيسطينوس أو أوغيسطين (ت345م): وكان من أشهر أساتذة البلاغة في نوميديا وقرطاجة وروما. بعد اعتناقه المسيحية ترقّى إلى أن صار أسْقُفا وألّف كتابات لا تزال حتى اليوم مرجعا للمسيحيين، منها "مدينة الله" و"اعترافات التوبة" و"المراسلات"... الخ.

إنها نماذج من الأعلام التي طبعت التاريخ الثقافي والحضاري لحوض البحر الأبيض المتوسط، فهي شخصيات أمازيغية وإن كانت معظم أسمائها لاتينية، وإنما تسمّت بذلك لأسباب تعود إلى السيطرة الرومانية على المنطقة، وما تولّد عنها من تغيير للهويات والتسميات وغير ذلك. وهذا التأثير استمر طويلا، بل إن ساكنة أفريقية الأمازيغ بقوا (حتى أواخر القرن الأول الهجري يضربون السكة باللغة اللاتينية، ونقائش "نجيلة" في طرابلس المؤرخة من تسعمائة وأربعين إلى ألف وثلاثة للميلاد، ونقائش القيروان أواسط القرن الحادي عشر تشهد أن القوم كانوا قادرين إلى ذلك الوقت، على الكتابة على القبور باللغة اللاتينية المسكينة، كما أن الموتى المذكورين كانوا يحملون إلى ذلك التاريخ أسماء لاتينية) (أندري جوليان: تاريخ أفريقيا الشمالية، ص384).

- الاهتمام بالفنون المختلفة: من ذلك ما يرتبط بفنون التدين والعبادة، وما يقترن بها من طقوس تتميز في الغالب بتراتيل وأناشيد ورقص يعتمد إيقاعات معينة، إضافة إلى صناعة الدمى والتماثيل واتخاذ الأقنعة والرسوم. ومنه أيضا ما يتعلق بصناعة الفخار والحلي ونسج الزرابي وما إلى ذالك من أشكال الزينة التي هي في مجملها فنون تعبيرية غاية في الجمال بالنظر إلى سياقاتها التاريخية والحضارية. وهو ما أكدته مصادر التاريخ القديمة ونتائج الحفريات في علوم الآثار.

ثانيا: مظاهر ثقافية وأدبية أمازيغية في مغرب العصر الوسيط

أما في العصر الوسيط فقد عرف الأمازيغ حركة نشيطة من الإنتاج الفكري والأدبي، بحيث من المعلوم أن اندماجهم في الحضارة الإسلامية وخاصة في عهد الموحدين، جعل معظم الكتابات والتآليف تصب في اتجاه خدمة الدين الإسلامي سواء في المجال الفكري أم في المجال الأدبي. ومن هذا المنطلق برزت أسماء لامعة انتقل إشعاعها إلى مختلف أرجاء العالم الإسلامي، خاصة منها التي كانت تؤلف باللغة العربية، ومنها: أبو الحسن الشاذلي الغماري (ت656هـ) وأبي عبد الله الجزولي (ت870هـ) وأبو العباس بن عريف الصنهاجي (ت536هـ) في مجال التصوف. وعبد الله بن ياسين ومحمد بن تومرت وابن أبي زيد القيرواني النفزاوي (ت386هـ) وابن عرفة الورغمي (ت803هـ) في الفقه. وعيسى بن عبد العزيز الجزولي (ت607هـ) وأبو عبد الله بن آجروم الصنهاجي (ت723هـ) في مجال النحو العربي. وأبو بكر بن علي الصنهاجي البيذق (ق5هـ) وابن

عذاري وابن غازي الكتامي والإفراني في التاريخ... ولم يقتصر التأليف على اللغة العربية وإنما شمل اللغة الأمازيغية أيضا، بحيث يزخر تاريخ الثقافة المغربية بتآليف أمازيغية جمة، تشهد عليها كثرة المخطوطات الأمازيغية المحفوظة في الخزانات الخاصة والعامة داخل المغرب وخارجه، وإن كان معظمها يعود إلى القرن العاشر للهجرة وما بعده، باعتبار أن ما تذكره المصادر من مؤلفات بالأمازيغية قبل القرن العاشر ضاع ولم يصلنا منه شيء. وفي هذا الصدد لمعت أسماء من قبيل: ابن تومرت وسعيد بن عبد المنعم الحاحي وعبد الله بن علي الألغي وعبد الله بن سعيد التاضيشتي الحامدي ومحمد بن إبراهيم بن علي الأوزالي والحسن التاموديزتي في مجال العقيدة والفقه. أما في التاريخ فتميز العطاء الأمازيغي بتأليف منظومات وأراجيز وملاحم تتناول مختلف الأحداث الكبرى في تاريخ المغرب. ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، وإنما شمل أيضا اللغة من خلال وضع القواميس الأمازيغية المتضمنة لترجمة الأماكن والأعلام الجغرافية والبشرية وتضاريس الأرض والحشرات والنبات. وكذلك مجال الطب بوضع مؤلفات أمازيغية، مثل "كشف الرموز في الطب" لعبد العزيز الرسموكي، ومؤلف الجشتيمي في الطب والأعشاب لأبي زيد الجشتيمي ومؤلفات أخرى كثيرة... الخ.

ثالثا: الأدب الأمازيغي ⵜⴰⵙⴽⵯⵍⴰ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ، القديم والجديد

من المؤكد أن الأمازيغ أبدعوا عبر تاريخهم في مختلف مناحي الحياة، إبداعا فكريا يرتبط بالمعرفة وهواجسها، وإبداعا ماديا يعكس مظاهر الحضارة والسعي لإقامة العمران، وإبداعا تنظيميا يتعلق بتدبير العلاقات بين الناس في ميادين شتى، وتنظيم سير الحياة بما يضمن استقرارهم وأمنهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي... وقد واكب حركةَ المجتمع هذه إنتاجٌ رمزي غزير تمثل في التعابير الأدبية والأشكال الفنية والجمالية التي توارثتها الأجيال عبر قرون من الزمن. ولعل ما ميز هذا الإبداع الفني والجمالي أنه كان في معظمه شفويا، اعتُمدَ في تداوله على الذاكرة مما جعله عُرضة للضياع، بحيث لم يبق منه في ذاكرة الحفاظ والرواة المتأخرين إلا النزر اليسير. ومما ساعد على ضياعه، تأخرُ عملية التدوين التي لم يُلتَفت إليها إلا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مع نخبة من الأجانب المهتمين بالثقافة الأمازيغية، وهي العملية التي كانت محكومة باعتبارات وتصورات أملتها الظروف التاريخية والسياسية لتلك المرحلة. ولم ينخرط أبناء الثقافة الأمازيغية في عملية تدوين تراثهم الفني والأدبي إلا في زمن متأخر جدا أثناء النصف الثاني من القرن العشرين. وعلى هذا الأساس يمكن التمييز في الإنتاج الأدبي الأمازيغي بين صنفين: الأدب الأمازيغي الشفوي، والأدب الأمازيغي الحديث أو المكتوب.

1 – الأدب الأمازيغي الشفوي: ونقصد به الأشكال الفنية والأدبية القديمة التي أبدعها الأمازيغ ولا يزالون يبدعون على منوالها، وفقا لتقاليد الإبداع الشفهي، ويمكن الحديث هنا عن التعابير التي تتفرع عن فني أو جنسَي الشعر والنثر[21].

[21] يراجع كتاب: أنطولوجيا الشعر الأمازيغي، تنسيق إدريس أزضوض، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2011.

الشعر ⴰⵎⴰⵔⴳ, ⵓⵔⴰⵔ, ⵜⴰⵎⴷⵢⴰⵣⵜ: لا يكاد هذا الجنس الأدبي الشفوي ينفصل عن الغناء سواء منه الذي يُنشد بشكل فردي أم جماعي. وأنواع الشعر الأمازيغي الشفوي كثيرة وتسمياته تختلف من منطقة إلى أخرى. وعموما نستطيع التمييز في الشعر الشفوي بين الأنواع الآتية:

القصيدة المطولة: ويطلق عليها في مناطق سوس "أقصيد" ⴰⵇⵚⵉⴹ وهي القصيدة التي ينْظمها الشاعر ويقدمها مصحوبة بالآلات الموسيقية، ومن نماذج هذا النوع قصيدة الشاعر "الرايس" الحاج بلعيد[22] بعنوان: ⴰⵜⴱⵉⵔ ⵓⵎⵍⵉⵍ[23]، وقصيدة الشاعرة "تارّايست" رقية تالبنسيرت[24] بعنوان ⵔⵉⴷⴰⴳⴰ[25]، وقصيدة "الرايس" حماد بيزماون[26] بعنوان ⴰⵢⵢⵉⵀ ⴰⵡⴰ ⴰ ⵢⴰⵜⴱⵉⵔ[27]. أما في الأطلس المتوسط فيطلق عليها ⵜⴰⵎⴷⵢⴰⵣⵜ أو ⵜⴰⵢⴼⴼⴰⵔⵜ التي تُنْشَد بدون آلات موسيقية. في حين نجد في شمال المغرب استعمال ⵉⵣⵔⴰⵏ للدلالة على هذا النوع من القصائد سواء كان طويلا أم مجرد مقطوعات قصيرة. ومن أبرز أعلام هذا النوع الشعري هناك في الجنوب المرحوم سيدي حمو، والحاج بلعيد وبوبكر أنشاد وبوبكر أزعري وجانطي... الخ، وفي الوسط المغربي نجد الشعراء حماد ؤلهاشم وباسو عدي وعبد الله وليدي وموحى ؤلحاج وموحى ؤبناصر، وعسّو إقلي وموحى أوهنّا خانجو وإدريس لألمان وحمو موعمّو... أما في الشمال المغربي فنجد الشاعر شعطوف ومودروس وميمونة سلوان... الخ.

الشعر الحواري: ويصطلح عليه ب ⴰⵏⴽⵉⴱⴰⵔ المعروف في ميادين "أحواش" ⴰⵃⵡⴰⵛ عند الشعراء ⵉⵎⴰⵔⵉⵔⵏ و ⵉⵏⴹⴹⴰⵎⵏ في سوس والجنوب المغربي. وفي الأطلس المتوسط نجد الشعراء يطلقون على الشعر الحواري تسمية ⵉⵣⵍⴰⵏ[28]، وأحيانا يستعملون لفظ ⴰⴼⵔⵔⴰⴷⵉ. ومن أشهر شعراء المحاورات الشعرية نذكر من الجنوب الشعراء: حمّاد أوعلي ئغيل وجامع ئغيل، وعمر الحنافي ومبارك بن زيدة ولحسن أجماع وإحيا

---

[22] يرجح الدارسون أن ولادته كانت أواخر الربع الثالث من القرن 19 أي مابين 1870 و1875م. توفي حوالي سنة 1944م . تُراجع في: عبد الرحمان لخصاصي، "معلمة المغرب" الجزء الرابع ص 1336 و 1337 وأيضا محمد مستاوي في "الرايس الحاج بلعيد، حياته وقصائد مختارة من شعره".

[23] أنظر الكتاب الدراسي **ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ** المستوى السادس، ص 48

[24] رقية شوال المعروفة فنيا بالرايسة رقية تالبنسيرت، ازدادت سنة 1948 بدوار إدغيس، زاوية تمرورت، قيادة دمسيرة إقليم شيشاوة. تخرجت من مدرسة أحواش الذي تعتبره مجالا تفتقت فيه مواهبها الإبداعية والفنية، وكانت بداية حياتها الفنية مع المرحوم الرايس محمد بونصير سنة 1960. تأثرت بشعر الرايس الحاج بلعيد والرايس بوبكر أنشاد...الخ، وعملت مع فرقة الرايسة خدوج الوريكية بمراكش، ثم مجموعة عبد الله بن دريس بالبيضاء، كما عملت مع فرقة سعيد أشتوك بأكادير. سجلت أول شريط سمعي لها سنة 1967 وبلغ عدد النصوص الشعرية التي سجلتها حوالي 400 نص الفنية والإبداعية. ساهمت في "أمارگ ن المغرب" وهو إصدار غنائي للروائع، تحت إشراف وزارة الثقافة كما شاركت في تظاهرات وطنية ودولية (فرنسا وبلجيكا وكندا وأمريكا...)

[25] أنظر الكتاب الدراسي ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ المستوى السادس، ص 62

[26] أحمد إيزماون المعرف فنيا بالرايس بيزماون، ولد سنة 1948 أيت آمر (التامري) عمالة أكادير. سنة 1968 بدأ حياته الإبداعية بحفظ أشعار الروايس وترديدها في الدواوير والأعراس مستعملا آلة لوطار، وفي سنة 1969 التحق بالرايس الحاج محمد الدمسيري بطلب منه بعد إعجابه بشعره وألحانه. ينْظم الشعر في مختلف القضايا والمواضيع، ويعد أستاذا ومدرسة متميزة في شعر الروايس. أصدر سنة 1971 أول تسجيل صوتي Tourne disque كما أصدر سنة 1976 أول تسجيل صوتي من نوع Casette audio.

[27] أنظر المنهاج الدراسي ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ المستوى السادس، ص 62

[28] "إيزلان" مفرده "إيزلي"، يراد به "شعر مصحوب بالعزف يردده "إيرادن" بعد الشاعر المغني، أو في حلقات أحيدوس بالأطلس المتوسط. يراجع (الحسين مجاهد، معلمة المغرب الجزء الثاني ص 670).

أوزدوت والمحجوب العباسي ولحسن بوزنير. ومن الوسط الشعراء لحسين الحماوي وحسن يحياوي وعبد الله الدياني المعروف بعبد الله وْليدي...

أنواع شعرية مأثورة مختلفة في حجمها وفي أداءاتها: ويندرج فيها شعر تازرّارت ⵜⴰⵣⵔⵔⴰⵔⵜ [29] وⵜⴰⵙⵓⵖⴰⵏⵜ بالجنـوب المغربي ، أو وارّو ⵡⴰⵔⵔⵓ بالوسط، أو إزران ن ربويا ⵉⵣⵔⴰⵏ ⵏ ⵔⴱⵓⵢⴰ[30] بالشمال، كما يمكن الإشارة إلى أنواع أخرى من قبيل ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵢⵜ وشعر الألغاز ⵜⵉⵖⵓⵏⵉⵡⵉ و الأذكار الصوفية... الخ.

النثر الشفوي: وهو مرتبط في معظمه بالذاكرة الجماعية للأمازيغ، ويمكن تحديد أشكاله وأنواعه المعهودة والمتداوله في:

الحكاية ⵜⴰⵍⵍⴰⵙⵜ أوⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ، وهي عبارة عن محكيات سردية متوارثة نقلتها الألسن وحفظتها الذاكرة الجماعية، وتشمل الحكايات الخرافية والحكايات الأسطورية والحكايات الحيوانية... ولها وظائف متعددة اجتماعية وفنية وسياسية وتربوية...الخ ، كما أن موضوعاتها ووظائفها مختلفة متنوعة كباقي أنماط الحكي لدى شعوب العالم.

المثل ⴰⵏⵣⵉ أو ⴰⵡⴰⵍ ⵉⴷⴷⵔⵏ ويشكل جزءا مهما من التراث الأدبي الأمازيغي لا يختلف عن المثل في اللغات الأخرى من حيث المواصفات الفنية والدلالية[31].

الألغاز ⵜⵉⵖⵓⵏⵉⵡⵉ واللغز بدوره من التعبيرات النثرية التي تدخل في باب التسلية والمتعة واختبار القدرة التأويلية لدى المتلقي[32].

2 ـ الأدب الأمازيغي الحديث أو المكتوب: وترتبط نشأته بالتحولات التي عرفها المجتمع المغربي بعد الاستقلال، وما نتج عن ذلك من عوامل ومحفزات دفعت بنخبة من المثقفين الأمازيغ إلى التفكير في الكتابة وسيلةً للتعبير عن القضايا المطروحة وفي مقدمتها الهوية. ويمكن أن نميز هنا بين أنواعه وأجناسه الآتية:

الشعر الحديث ⵜⴰⵎⴷⵢⴰⵣⵜ ⵜⴰⵎⴰⵢⵏⵓⵜ، وتتجسد في تجربة الديوان الشعري التي تعكس تصورا جديدا للإبداع الشعري الأمازيغي، من خلال إصدار دواوين شعرية كان أولها سنة 1976 بعنوان ⵉⵙⴽⵔⴰⴼ من توقيع

---

[29] عبارة عن أبيات شعرية رفيعة المستوى شكلا ومضمونا، يصدح بها المنشد بتلقائية وبصوت مرتفع جدا يسمع على بعد أميال، فيتعرف عليها السامع من خلال وزن خاص بها، ونبرات صوتية تميزها عن ألوان أخرى. يتغنى بها الرجال أثناء تتبعهم لأحواش الخاص بالإناث، وكذلك النساء أثناء تتبعهن لرقصة أحواش الخاصة بالرجال، وأثناء عودتهن من الحقول، وأيضا عند الحصاد. ينظر محمد مستاوي في " معلمة المغرب" ، الجزء السادس، مادة تازرارت صفحة 2031.

[30] ترتبط هذه الأشكال الشعرية بالطقوس الاحتفالية خاصة الزواج.

[31] ألف مثل ومثلان، تنسيق إدريس أزضزض، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2012.

[32] الألغاز الأمازيغية، تنسيق إدريس أزضزض، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2012.

الشاعر محمد مستاوي[33]. وقد تجاوز عدد الدواوين الأمازيغية التي صدرت إلى الآن العشرات من مختلف مناطق المغرب. ومن أبرز الشعراء الذين انخرطوا في هذه التجربة الإبداعية نذكر: الشعراء علي صدقي أزايكو[34]، وأحمد الزياني[35]، وعمر طّاوس[36]، ومحمد شاشا[37] وسعيد موساوي[38]، ومحمد واكَرار[39]، وأجكون الحسين[40]، ووليد ميمون[41]، ولكبير الغازي وموحى ملال وأحمد حداشي... الخ.

---

[33] محمد مستاوي شاعر ولد في فاتح يناير 1943م بدوار مكزارت إداوزدوت، جماعة النحيت إقليم تارودانت. عضو اتحاد كتاب المغرب منذ سنة 1977 إلى الآن. صدرت له أعمال كثيرة ودواوين شعرية "ئسكراف" سنة 1976 و"تاضصا د ئمطاون" سنة 1979 و"أسايس" سنة 1988 و"تاضنگيوين" سنة 1998 بالإضافة إلى مجموعة قصصية "عبوش في البرلمان" سنة 1983 ومسرحية "حجو غ البرلمان" سنة 2006. كما ساهم في تدوين وتوثيق مجموعة من أشعار بعض رموز الشعر الأمازيغي

[34] أزيكو من مواليد سنة 1942 بقرية إيگران ن تاوينخت قيادة تافينگولت، إقليم تارودانت، أكمل دراسته الإبتدائية والثانوية بمراكش، واشتغل في التعليم الإبتدائي فالتعليم الثانوي بالرباط ثم التعليم الجامعي حيث كان أستاذا للتاريخ بكلية الآداب بالرباط ابتداء من سنة 1972 . كان مناضلا من أجل الثقافة الأمازيغية مما عرضه للاعتقال. وعرف بنشاطه الجمعوي والأكاديمي. التحق بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية باحثا وعضوا بمجلس إدارته سنة 2001 وتوفي يوم 10 شتنبر 2004 بالرباط. صدر له ديوانان: "تيميتار" سنة 1988 و"ءيزمولن" سنة 1995 بالإضافة إلى دراسات وأبحاث مهمة في تاريخ المغرب وحضارته.

[35] ولد أحمد الزياني بآيت سعيد بالناظور . شاعر عصامي، نشر قصيدته الشعرية " علال" في سنة 1986م. وينتقل الأديب بين المغرب وهولندة، وهو كذلك كاتب روائي. نال جوائز تقديرية عدة تنويها بما كتبه من نصوص شعرية متميزة. ومن دواوينه الشعرية: ديوان أذاريغ ذگ زرو (سأكتب على الحجر) 1993م، ديوان ثريوريوت ي مولاي (زغرودة للعريس) 1998م؛ ديوان إيغمباب يارزون خ وودوم نسان ذگ وودوم ن- وامان (الوجوه التي تبحث عن نفسها في صفحة الماء) 2002م. توفي يوم 13 يوليوز 2016.

[36] عمر طاوس ازداد سنة 1963 بقصر أگلميمن، الرشيدية، يعمل مدرسا اللغة العربية واللغة الأمازيغية. من أعماله الصادرة: ديوان شعر بعنوان "iledjigen n yigenna"، ديوان شعر للأطفال بعنوان " ut a yanzar "، أشرطة سمعية وبصرية حول المرأة والماء وأراضي الجموع. حاز على الجائزة الوطنية للثقافة الأمازيغية، صنف الإبداع من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

[37] محمد شاشا من مواليد قرية أركمان بالناظور، تلقى تعليمه الثانوي بالناظور وهاجر إلى هولندا في السبعينيات على غرار مجموعة من الشعراء الملتزمين مثل: أحمد الزياني وميمون الوليد والحسن المساوي. وقد كتب الشعر والرواية والنقد. ومن مؤلفاته: أبريذ غايزران (طريق نحو الشعر) من منشورات إزوران (الجذور) طبع بهولندا سنة 2000 م، وهو كتاب نقدي يعرف بالشعر الأمازيغي بمنطقة الريف. از طّابو ءاد تافاغ تفوكت(امضغ الطابو ستخرج الشمس) من منشورات إيزوران بهولندا، والعمل نص روائي طويل في 295 صفحة. ديوان شواي زي تيبوهليا عاد ءور تيويد (لم يصل بعد شيء من الحمق) 1999م.

[38] ولد سعيد مساوي ببني بويفرور بالناظور سنة 1958م، من خريجي مركز التكوين الإداري بالرباط سنة 1983م. حصل على جوائز تقديرية من عدة جمعيات ثقافية مثل: جمعية الانطلاقة الثقافية بالناظور 1979م، وجمعية التبادل الثقافي بالرباط 1993م، والجامعة الأوربية العربية بغرناطة 1993 م. وللشاعر دراسات نقدية في بعض المجلات، كما صدر له ديوان يسفوفيد أو عقّا (تبرعمت النواة) الصادر سنة 1994م.

[39] محمد واگرار ازداد سنة 1964 بأكادير، حائز على الجائزة الوطنية للثقافة الأمازيغية صنف الترجمة من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. من أعماله: ديوان شعر بعنوان"تينيتين"، سنة 2004 منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وترجمة النداء العالمي لحقوق الإنسان إلى الأمازيغية سنة 1989.

[40] الحسين أجكون ازداد سنة 1950 بإيمي ن تانوت، عمل مفتشا لتعليم اللغة الإسبانية. حائز على الجائزة الوطنية للثقافة الأمازيغية صنف الإبداع سنة 2006. من أعماله الصادرة ديوان شعر بعنوان"ءيزوران ن تودرت" سنة 2006 من منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتعاون مع وزارة الثقافة. و ديوان شعر بعنوان "تيزلفين ن ءوليلي" سنة 2007 عن مطبعة الأقلام، اكادير.

[41] الوليد ميمون أو وليد ميمون، هو فنان أمازيغي ولد في عام 1959 في آيت سيدال بإقليم الناظور.له عدة أشرطة غنائية وشعرية.في عام 1994 أصدر أول ديوان له تحت عنوان "" زي رادجاغ ءن تمورث غاروعرا أوجنا"" (من أعماق الأرض إلى أعالي السماء). وفى 1996 أصدر مجموعته القصصية تحت عنوان ثيفادجاس (حكايات ريفية قصيرة صدرت عن جمعية أبوليوس بهولندا – أوتر يخت).

الرواية ⵓⵏⴳⴰⵍ: وهي من الأجناس الأدبية السردية المعروفة بجانب الشعر. وقد استطاع مجموعة من المبدعين الأمازيغ خوض غمار تجربة الكتابة الروائية مستفيدين في ذلك من قراءاتهم في الأدب العالمي، ومستثمرين الإمكانيات التي يمنحها هذا النوع من الكتابة لصياغة قضايا عصرهم من منظورسردي. ومن أبرز المبدعين الذين أصدروا أعمالا روائية أمازيغية نذكر: محمد أكوناض والحسين أزركَي ومحمد شاشا ومحمد بوزكَو ومايسة رشيدة المراقي وعلي إيكن...الخ.

القصة ⵜⴰⵍⵍⴰⵙⵜ وهي من الأنواع السردية القصيرة التي تختلف عن الرواية حجما. وقد صدرت مجموعة من الأعمال القصصية الأمازيغية لمبدعين نذكر منهم: محمد أشيبان واالسحن زهور وبوزيان موساوي ومصطفى أينيض وعائشة بوسنينة وسعيد بلغربي وآخرون.

المسرح ⴰⵎⵣⴳⵓⵏ ويعد من الأنواع الفنية التعبيرية المتأصلة في الثقافة الأمازيغية بالنظر إلى الأشكال والممارسات التي كان يلجأ إليها الأمازيغ بحثا عن الترفيه والتسلية...الخ. ولعل نخبة من المبدعين الأمازيغ استطاعوا أن يبدعوا مجموعة من النصوص المسرحية على غرار ما هو معهود في مجال المسرح محليا وعالميا. ومن أبرز هؤلاء: الصافي مومن علي وأحمد بادوج ورشيد الشيخ وعمر بومزوغ ومحمد خاجي وفؤاد أزروال وفاروق أزنابط وعبد الله أوزاد... الخ.

خلاصة

يتضح، من خلال ما سبق، أن تاريخ الثقافة الأمازيغية، قديمه وحديثه، غني بالعطاء الفكري وبالإنتاج الفني والأدبي الذي يعكس مواكبة الإبداع الأمازيغي لسيرورة المجتمع وتحولاته. وقد شكّل انخراط المجتمع المدني والمؤسسات المعنية باللغة والثقافة، وتحديدا مؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، في مشروع النهوض بالثقافة والأدب الأمازيغيين دفعة قوية للإنتاج الأمازيغي جعلْته في موقع لا يقل قيمة عن التعبيرات الأخرى التي تشكّل المشهديْن الثقافي والأدبي في المغرب الراهن. ولعل التحدي المطروح اليوم، يتعلق بمدى القدرة على استيعاب حصيلة هذا العطاء من حيث جوانبه الثقافية والجمالية والفنية، والعمل على استثمار الممكنات لتَناقُل هذه الثقافة بقيمها ورموزها الإيجابية أفقيا وعموديا في مجتمعنا المغربي.

بيبليوغرافيا مُساعدة

أزضوض إدريس (2011) (تنسيق)، أنطولوجيا الشعر الأمازيغي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

أزضوض إدريس (2012 أ) (تنسيق)، الألغاز الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

أزضوض إدريس (2012 ب) (تنسيق)، ألف مثل ومثلان، ، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

الأكاف بلعيد (2015)، دليل المبدعين: الموسيقى الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

أمرير عمر (1975)، الشعر المغربي الأمازيغي، ط 1، الدار البيضاء، دار الكتاب.

أمريرعمر (1985)، الشعر الأمازيغي المنسوب إلى سيدي حمو الطالب، الدار البيضاء.

أمرير عمر (2003)، رموز الشعر الأمازيغي وتأثرها بالإسلام، ط 1، الرباط، مكتبة دار السلام.

البكري أبو عبيد (1857)، المغرب في ذكر بلاد أفريقية والمغرب،"المسالك والممالك" نشر دوسلان، الجزائر.

بن ميس عبد السلام (2005)، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة : دراسة في تاريخ العلوم الصورية وتطبيقها، مطابع إدكَل.

بوكوس أحمد (2003)، الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب، منشورات مركز طارق بن زياد، الرباط.

جوليان شارل أندري (1985) ، تاريخ شمال إفريقيا، الدار التونسية للنشر.

شفيق محمد (2000)، لمحة عن ثلاثة و ثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين، منشورات الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، الرباط.

المجاهد الحسين (1989)، مادة امارك، معلمة المغرب، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الجزء الثاني.

مجلة أسيناكَ (2011)، عدد مزدوج 4 و5، سنة (يصدرها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية).

مستاوي محمد (2007)، "الرايس الحاج بلعيد، حياته وقصائد مختارة من شعره"، مطبعة النجاح الجديدة، ط 3.

مستاوي محمد (1992)، معلمة المغرب، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الجزء السادس، ص 2031.

المنادي أحمد (2011)، دليل المبدعين بالأمازيغية: الأدب المكتوب، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

المنادي أحمد وأفقير محمد (2012)، بيبليوغرافيا الإبداع الأدبي الأمازيغي بالمغرب (1968-2010م)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

Basset H. (2001), *Essai sur la littérature des berbères*, préface A. Boukouss, Paris, éd Awal.

Bounfour A. (2005), *Introduction à la littérature berbère*, 2. Le récit hagiologique, Paris, éd. Peeters.

Bounfour A. (1999), *Introduction à la littérature berbère*, 1. La poésie, Paris, éd. Peeters.

Bounfour A. (1994), *Le nœud de la langue, langue, littérature et société au Maghreb*, Aix-en-Provence, Edisud.

مسرد
للمصطلحات البيداغوجية

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵏ ⵉⵔⵉⵎⵉⵡⵏ ⵉⵙⵉⴷⴰⴳⵯⵊⵉⵏ

Glossaire des termes pédagogiques

ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ	**français**	**العربية**
ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⴰⵍⵍⴰⵙ	texte narrative	نص سردي
ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⴽⴰⵏ	texte prescriptif	نص توجيهي
ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ	texte explicatif	نص تفسيري
ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⵏⵥⴰⴳ	texte argumentatif	نص حجاجي
ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵎⵙⴰⵡⴰⵍ	texte conversationnel	نص حواري
ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵖⵎⴰⵙ	texte informatif	نص استخباري
ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍ	texte descriptif	نص وصفي
ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵖⵎⴰⵙ	texte informatif	نص إخباري
ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⵅⵔⴰⵡ	production collective	إنتاج جماعي
ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⴷⴰⵏ	production individuelle	إنتاج فردي
ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵔⴰⴳ	production écrite	إنتاج كتابي
ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ	production orale	إنتاج شفوي
ⴰⴼⵓⴽⴽⵙ	habilité	مهارة
ⴰⵍⵍⴰⵙ	narration	حكي وسرد
ⴰⵎⴰⵅⵔⴰⴷ	chapitre	الفصل
ⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ	types de phrases	أنواع الجمل
ⴰⵏⵎⵎⴰⵍ	guide	دليل
ⴰⵏⵏⵖⵎⵙ	informer	استخبار
ⴰⵔⵎⵎⵓⵙ	concept	مفهوم
ⴰⵙⴰⵅⵅⵯ	Supposition	تخمين
ⴰⵙⴰⵅⵎ	ressource	مورد
ⴰⵙⴷⵖⵔ	se situer	تموقع
ⴰⵙⴼⵜⵉ	conjugaison	صرف
ⴰⵙⴼⵜⵓ	dictée	إملاء
ⴰⵙⴽⴰⵏ	prescription	توجيه
ⴰⵙⵉⵃⵃⵏ	calcul	عد وحساب
ⴰⵙⵉⵡⵍ ⵅⴼ ⵜⵓⴼⵔⴰⴳⵉⵏ	exprimer ses sentiments	تعبير عن الأحاسيس
ⴰⵙⵉⵡⵍ ⵙ ⵉⵙⵉⵍⵍⵉⴼⵏ	expression gestuelle	تعبير إشاري
ⴰⵙⵎⴰⵔ	préparation	تحضير
ⴰⵙⵎⴽⵍ	remédiation	معالجة
ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⵅ	préparation	إعداد
ⴰⵙⵎⵣⴰⵣⴰⵍ	comparaison	مقارنة

ⴰⵙⵏⴼⵍⵓⵍ ⵏ ⵉⵣⵍⴰⵏ	création poétique	إبداع شعري
ⴰⵙⵏⵎⴰⵍ	définition	تعريف
ⴰⵙⵏⵏⵓⵔⴼ	dépréciation	تبخيس
ⴰⵙⵏⵓⵎⵍ	description	وصف
ⴰⵙⵏⵖⵍ	copie	نقل
ⴰⵙⵓⵔⵙ	situation	وضعية
ⴰⵙⵓⵔⵙ ⴰⵎⴽⵔⵓⵙ	situation problème	وضعية مُشكلة
ⴰⵙⵓⵔⵙ ⴰⵡⵜⵜⴰⵙ	situation cible	وضعية هدف
ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ	situation d’apprentissage	وضعية تعلمية
ⴰⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⴹ	situation communicative	وضعية تواصلية
ⴰⵙⵔⵙ	palier	محطة
ⴰⵙⵙⴰⵖ	nomination	تسمية
ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ	explication	شرح وتفسير
ⴰⵙⵙⵉⵜⴳ	appréciation	تقدير
ⴰⵙⵙⵏⵥⵉ	argumentation	حجاج
ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵍⵓⴳⵏ	extraction de la règle	استخراج القاعدة
ⴰⵙⵜⴰⵍ ⵙ ⵓⵙⵓⵖⴷ	évaluation formative	تقويم تكويني
ⴰⵙⵜⴰⵍ ⵙ ⵜⵓⴳⴳⴰ	évaluation certificative	تقويم إشهادي
ⴰⵙⵜⴰⵍ/ ⵜⴰⵢⴰⴷⵓⵣⵜ	évaluation	تقويم
ⴰⵙⵡⵉⵔ ⴰⵎⵉⵔⴰⵢ	niveau de l’écrit	مستوى الكتابي
ⴰⵙⵡⵉⵔ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ	niveau oral	مستوى الشفوي
ⴰⵙⵡⵉⵔ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⵉⵔⴰⵢ	niveau de la compréhension écrite	مستوى الفهم الكتابي
ⴰⵙⵡⵉⵔ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ	niveau de la compréhension orale	مستوى الفهم الشفوي
ⴰⵙⵡⵉⵔ ⵏ ⵓⵡⵏⵏⵉ ⴰⵎⵉⵡⴰⵏ	niveau de l’expression orale	مستوى التعبير الشفوي
ⴰⵙⵡⵉⵔ ⵏ ⵜⵙⵓⴳⵔⵜ	palier d’une compétence	مرحلة كفاية
ⴰⵙⵡⵓⴷⴷⵓ	gestion	تدبير
ⴰⵡⵏⵏⵉ ⵏⵖⴷⴷ ⴰⴼⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵔⴰⵢ	expression ou production écrite	تعبير أو إنتاج كتابي
ⴰⵣⵔⵓⵢ	renoncement	لامبالاة
ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴰⵎⴳⵔⵓ	correction collective	تصحيح جماعي
ⴰⵣⵣⵔⴰⵢ ⴰⵎⴷⴰⵏ	correction individuelle	تصحيح فردي

ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ	en cours d'acquisition	في طور الاكتساب
ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⴳⵣⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ	exercices de réduction du texte	تمارين تلخيص النص
ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵎⴰⴷ	exercices de complétion	تمارين ملء الفراغات
ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵙⵉⵔⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ	exercices d’enrichissement du texte	تمارين توسيع النص
ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵙⵓⴷⵙ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⵙⵜ	exercices de réorganisation des éléments de la phrase	تمارين ترتيب عناصر الجملة
ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ	pronoms	ضمائر
ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ ⵉⵎⵉⵍⵜⵏ	pronoms possessifs	ضمائر الملكية
ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⴷⵖⴰⵔ	adverbes du lieu	ظروف المكان
ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ	adverbes du temps	ظروف الزمان
ⵉⵎⵙⴽⴰⵏⵏ	démonstratifs	إشاريات
ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ	verbes	أفعال
ⵉⵎⵣⵍⴰⵢⵏ	déterminants	محددات
ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ ⵉⴼⴼⴰⵔⵏ	informations implicites	معلومات ضمنية
ⵉⵙⴰⵖⵓⵍⵏ	Références / référentiels	مرجعيات
ⵉⵙⴳⴳⵓⵔⵏ	moyens/ supports	وسائل
ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ	alphabet tifinaghe	أبجدية تيفيناغ
ⵉⵙⵓⴳⴰⵎ	ressources	موارد
ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ	acquis	مُكتسب
ⵓⵔ ⵉⵜⵜⵡⴰⵍⵎⴰⴷ	non acquis	غير مكتسب
ⵜⴰⴱⵉⴱⵍⵢⵓⴳⵔⴰⴼⵉⵢⵜ	bibliographie	بيبلوغرافيا
ⵜⴰⴱⵔⵉⴷⵜ	méthodologie	منهجية
ⵜⴰⴱⵔⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ	méthode de gestion	منهجية تدبير
ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ	grammaire	نحو
ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵡⵉⵍⴰⵡⵉⵏ	formes et expressions	صيغ وأساليب
ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⴼⴰⴷⴰ	formes du conditionnel	صيغ الشرط
ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ	formes d'état	صيغ الحالة
ⵜⴰⵎⵔⴳⴰⵍⵜ	conclusion	خاتمة
ⵜⴰⵎⵙⵉⵔⴷⵜ	cours	درس
ⵜⴰⵎⵢⴰⴷⴰⵙⵜ	approche	مقاربة
ⵜⴰⵎⵢⴰⴷⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵙ ⵜⵙⵓⴳⴰⵔ	approche de l'enseignement par compétences	مقاربة التدريس بالكفايات

ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ	conte	حكاية
ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵡⵉⵢⵢⴰⴹ	présenter autrui	تقديم الآخر
ⵜⴰⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵢⵉⵅⴼ	se présenter	تقديم النفس
ⵜⴰⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵜⴰⵍ	grille d'évaluation	شبكة تقويم
ⵜⴰⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ	grille de correction	شبكة تصحيح
ⵜⴰⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵜⵎⵏⵥⵉⵜ	grille de vérification	شبكة تحقق
ⵜⴰⵔⴰⵢⵜ	écriture	خط
ⵜⴰⵙⴰⵔⵡⴰ	exploitation	استثمار
ⵜⴰⵙⴷⴷⴰⵔⵜ	paragraphe	فقرة
ⵜⴰⵙⵓⴳⵔⵜ ⵜⴰⵎⵉⵔⴰⵢⵜ	compétence écrite	كفاية كتابية
ⵜⴰⵙⵓⴳⵔⵜ ⵜⴰⵎⵉⵡⴰⵏⵜ	compétence orale	كفاية شفوية
ⵜⴰⵙⵓⴳⵔⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵜ	compétence communicative	كفاية تواصلية
ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⴳⵔ – ⵜⴰⵏⵉⵎⴰⵏⵜ	fonction interpersonnelle	وظيفة بيشخصية
ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵜⴰⵎⵙⴽⴰⵏⵜ	Fonction directive	وظيفة إرشادية
ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵡⴰⴹⵜ	fonction communicative	وظيفة تواصلية
ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵜⴰⵏⵉⵎⴰⵏⵜ	fonction personnelle	وظيفة ذاتية/ شخصية
ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵜⴰⵙⴰⵖⵓⵍⵜ	Fonction référentielle	وظيفة مرجعية
ⵜⴰⵙⵖⵏⵜ ⵜⴰⵙⵏⴼⵍⵓⵍⵜ	fonction créatrice	وظيفة إبداعية
ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ	mise en situation	تمهيد
ⵜⴰⵡⴰⴼⵉⵜ	découverte	اكتشاف
ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⴳⴰⵏⵜ	phrase verbale	جملة فعلية
ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⵟⴰⵡⵜ	phrase négative	جملة منفية
ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⴹⵜ	phrase impérative	جملة أمرية
ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⵍⴰⵡⵜ	phrase déclarative	جملة خبرية
ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⵥⴰⴼⵜ	phrase exclamative	جملة تعجبية
ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ	phrase interrogative	جملة استفهامية
ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵎⴰⵡⴰⵏⵜ	phrase nominale	جملة اسمية
ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵜⵜⵡⴰⵖⵜ	phrase passive	جملة مبنية للمجهول
ⵜⴰⵣⵡⵓⵔⵜ	introduction	مقدمة
ⵜⵉⴳⴳⵉ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵜ	Réalisation de la tâche	إنتاج مهمة
ⵜⵉⴼⵔⴽⵜ	étape	مرحلة
ⵜⵉⴼⵔⴽⵜ ⵏ ⴷⴰⵜ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ	étape de pré- production	مرحلة ما قبل الإنتاج
ⵜⵉⴼⵔⴽⵜ ⵏ ⴷⴰⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ	étape de la pré-écoute	مرحلة ما قبل الاستماع

ⵜⵉⴼⵔⴽⵜ ⵏ ⴹⴰⵇⵜ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ	étape de la post production	مرحلة ما بعد الإنتاج
ⵜⵉⴼⵔⴽⵜ ⵏ ⴹⴰⵇⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ	étape post écoute	مرحلة ما بعد الاستماع
ⵜⵉⴼⵔⴽⵜ ⵏ ⵓⴼⴰⵔⵙ	étape de la production	مرحلة الإنتاج
ⵜⵉⴼⵔⴽⵜ ⵏ ⵓⵙⵙⴼⵍⴷ	étape de l'écoute	مرحلة أثناء الاستماع
ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵉⵙⵎⵉⴳⵉⵍⵏ	présentation des conseils	تقديم النصائح
ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵜⵏⵎⵎⴰⵍⵉⵏ	donner des consignes	تقديم التعليمات
ⵜⵉⵍⴰⵍ	activités	أنشطة
ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵓⵡⵔⴰⵔ	activités ludiques	أنشطة ترفيهية
ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⴰⵔⵓⵙⵔⵉⴷⵜ	style indirect	أسلوب غير مباشر
ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⵓⵙⵔⵉⴷⵜ	style direct	أسلوب مباشر
ⵜⵉⵔⵔⴰ	écriture	كتابة
ⵜⵉⵖⵔⵉ	lecture	قراءة
ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ	comptine, chant	نشيد
ⵜⵉⵣⵎⵎⴰⵔ	capacités	قدرات
ⵜⵓⵜⵔⴰ	demande	طلب

ⵉⵜⵜⵡⴰⴳⴳ ⵓⵏⵎⵎⴰⵍ ⴰⴷ ⴰⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⴳ ⵢⴰⵏ ⵓⵣⵎⵣ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⴰⴽⴷ ⵉⵙⵖⵓⴷⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⵏⴰⴳⵔⴰⵡ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴷ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ.
ⵉⵙⵖⵓⴷⵓⵜⵏ ⴰⴷ, ⵥⵍⵉⵏ ⵙ ⵜⵉⴳⴰⵡⵜ ⵏ ⵢⴰⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡ ⴰⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉ ⵉⵣⵎⵔⵏ ⴰⴷ ⵢⴰⵡⵙ ⴳ ⵓⵙⴱⵓⵖⵍⵓ ⵏ ⵉⵍⵎⵎⵓⴷⵏ ⵉⵇⵏⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵉⵏ.
ⵉⵙⵙⵉⵜⵉⵎ ⵓⵏⵎⵎⴰⵍ ⴰⴷ, ⴰⴷ ⵢⴰⵡⵙ ⵉ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴷ ⵉⵙⵍⵎⴰⴷⵏ ⴳ ⵓⵙⵖⵉⵡⵙ ⴷ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⴷ ⵓⵙⵜⴰⵏ ⵏ ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵉⵙⵙⵉⵡⵉⵟⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵖⵔ ⵓⵟⵓⵃ ⵉⵖⵓⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵙⵓⴳⵔⵜ ⵜⴰⵎⵢⴰⵡⴰⵟⵜ ⵉⴳⴰⵏ ⵜⴰⵎⵉⵡⴰⵏⵜ ⴷ ⵜⵎⵉⵔⴰⵢⵜ.

يندرج هذا الدليل البيداغوجي، المُوجّه إلى مدرسات ومدرسي اللغة الأمازيغية المُمارسين بسلك التعليم الابتدائي، في سياق الإصلاحات الراهنة التي تشهدها المنظومة الوطنية للتربية والتكوين الرامية إلى تطوير النموذج البيداغوجي القمين بتجويد التعلّمات ذات الصلة بالتمكن من اللغات.
ويهدف إلى تعزيز وتنمية القدرات المهنية للمدرسات والمدرسين من أجل القيام بالمهام المنوطة بهم، خاصة ما يتصل بتخطيط وتدبير وتقييم وتقويم أنشطة اللغة الأمازيغية، وتمكينهم من امتلاك الطرائق والإستراتيجيات الكفيلة بتنمية وتطوير الكفاية التواصلية لدى المُتعلمات والمُتعلمين في شقيها الشفوي والكتابي.

75 Dh